



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Estudos da Linguagem

RENATA FRANCK MENDONÇA DE ANUNCIAÇÃO

SOMOS MAIS QUE ISSO:
Práticas de (Re)existência de Migrantes e Refugiados
Frente à Despossessão e ao Não Reconhecimento

CAMPINAS
2017



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Instituto de Estudos da Linguagem

RENATA FRANCK MENDONÇA DE ANUNCIAÇÃO

SOMOS MAIS QUE ISSO:

**Práticas de (Re)existência de Migrantes e Refugiados
Frente à Despossessão e ao Não Reconhecimento**

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestra em Linguística Aplicada, na área de Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Terezinha de Jesus Machado Maher

**Este exemplar corresponde à versão final
da Dissertação defendida pela aluna Renata Franck Mendonça de Anunciação
e orientada pela Prof.^a Dr.^a Terezinha de Jesus Machado Maher**

CAMPINAS

2017

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES, 1481701

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Crisllene Queiroz Custódio - CRB 8/8624

An89s Anunciação, Renata Franck Mendonça de, 1982-
Somos mais que isso : práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento / Renata Franck Mendonça de Anunciação. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Terezinha de Jesus Machado Maher.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua portuguesa - Brasil. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros - Aspectos sociais. 3. Imigrantes - Brasil. 4. Haitianos - Brasil - Identidade étnica - Aspectos políticos. 5. Refugiados - Brasil - Identidade étnica - Aspectos políticos. 6. Síria - História - Guerra civil, 2011- - Refugiados. I. Maher, Terezinha Machado, 1950-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: We are more than that : re-existence practices of migrants and refugees faced with dispossession and non-recognition

Palavras-chave em inglês:

Portuguese language - Brazil

Portuguese language - Study and teaching - Foreign speakers - Social aspects

Immigrants - Brazil

Haitians - Brazil - Ethnic identity - Political aspects

Refugees - Brazil - Ethnic identity - Political aspects

Syria - History - Civil War, 2011- - Refugees

Área de concentração: Linguagem e Sociedade

Titulação: Mestra em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Terezinha de Jesus Machado Maher [Orientador]

Ana Cecília Cossi Bizon

Cloris Porto Torquato

Data de defesa: 07-07-2017

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada



BANCA EXAMINADORA

Terezinha de Jesus Machado Maher

Ana Cecília Cossi Bizon

Cloris Porto Torquato

IEL/UNICAMP

2017

Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.

Às minhas alunas e aos meus alunos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Dayse e Eneas, pelo apoio sempre presente e pelo incentivo, desde muito cedo, a conviver e trocar experiências com pessoas de diferentes culturas e nacionalidades.

Às minhas irmãs, Cinthia e Talitha, pela amizade e compreensão de que, às vezes, a ausência é necessária.

Aos participantes da pesquisa aqui descrita, por generosamente compartilharem suas histórias comigo.

Aos queridos amigos, parceiros de longa caminhada, Andrea Vaz, Denise Hibarino, Maristella Gabardo, Raquel Dolzan e Wallner Okano, pelos cafés, conversas, ombros e ouvidos amigos.

Aos amigos que me foram apresentados pelo IEL, Aline Ruiz, Ályda Zomer, Ana Paula Sá, Carolina Bottosso, Débora Ferreira, Helena Camargo, João Pires, Keila Grando e Rosivaldo Gomes: a convivência com vocês é sempre enriquecedora, traz leveza e sentido ao fazer acadêmico.

À Silvia Milena Bernsdorf, pela parceria, generosidade e inestimável ajuda durante a geração dos dados da pesquisa aqui discutida; à Pamela Cabral e à Izabel Araújo, pelas conversas que ajudaram a delinear pontos importantes da dissertação.

Aos membros da banca, Ana Cecília Cossi Bizon e Cloris Porto Torquato, pela leitura atenta e cuidadosa e pelos comentários valiosos e provocadores que enriqueceram a pesquisa aqui descrita.

À Teca Maher, por ter aceitado orientar esta dissertação, dando-me liberdade durante todo o processo.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação do IEL, Claudio Platero, Miguel dos Santos e Rosemeire Marcelino, pela ajuda com as questões burocráticas que envolveram este trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa.

Somos estrangeiros de nós mesmos
e a partir desse único apoio
é que podemos tentar viver com o outro.

J. Kristeva, *Estrangeiros para nós mesmos*

RESUMO

Considerando a relação intrínseca entre poder, língua(gem) e identidade (SILVA, 2000; EDWARDS & USHER, 2002), esta dissertação tem por objetivo compreender como migrantes haitianos e refugiados sírios, alunos do projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMH) da Universidade Federal do Paraná, representam sua agentividade no novo contexto social, linguístico, cultural e político no qual se encontram inseridos. O referencial teórico utilizado inclui considerações acerca (i) das políticas contemporâneas de inserção de migrantes e refugiados no Brasil (MOREIRA, 2014); (ii) dos processos de desposseção e não reconhecimento de sujeitos nas sociedades contemporâneas (SANTOS, 2000; APPADURAI, 2009; BUTLER & ATHANASIOU, 2013); (iii) das práticas de (re)existência frente à desposseção e ao não reconhecimento (ALBÁN, 2007, 2012) e (iv) do ensino crítico de língua adicional em contexto de migração e de refúgio (ALBUQUERQUE, GABRIEL & ANUNCIAÇÃO, 2016; LOPEZ, 2016; SÃO BERNARDO, 2016). A pesquisa em questão se justifica quando se considera que, até o momento, a literatura especializada sobre o ensino de português para migrantes e refugiados no Brasil ainda é escassa (AMADO, 2011; LOPEZ, 2016; SÃO BERNARDO, 2016). Além disso, esta investigação também se justifica pelo fato de que ela buscou ouvir as experiências de migrantes e refugiados, questionando, assim, as narrativas dominantes (ALBÁN, 2007, 2012; ADICHIE, 2009), que essencializam e, com frequência, marginalizam esse contingente populacional. Os procedimentos metodológicos adotados para a geração de registros desta pesquisa qualitativa incluem diário de campo, feito a partir de observações etnográficas, aplicação de questionário, realização de entrevistas semiestruturadas e gravações em áudio de interações em sala de aula (DA ROCHA FALCÃO & RÉGNIER, 2007; CARSPECKEN, 2011). Os resultados da pesquisa sugerem que os participantes adotam práticas de (re)existência, em um exercício criativo e reflexivo de sua agência (VITANOVA, 2005; ALBÁN, 2007, 2012), para questionar e se opor aos processos verticais de desposseção e de não reconhecimento (SANTOS, 2000; BUTLER & ATHANASIOU, 2013). Diante desse posicionamento dos participantes, os resultados apontaram também para a necessidade de se repensar o conceito de Língua de Acolhimento (ANÇÁ, 2008; CABETE, 2010; GROSSO, 2010), considerando as especificidades sociais, históricas e políticas do Brasil. A expectativa é que os resultados dessa investigação possam se constituir em subsídios para o planejamento de ensino de português como Língua de Acolhimento social e politicamente responsável e relevante em cursos voltados para membros de comunidades de migrantes e refugiados no país.

Palavras-chave: Português como Língua de Acolhimento; Migração e Refúgio; Desposseção e Não Reconhecimento; Práticas de (Re)existência.

ABSTRACT

Considering the intrinsic relation between power, language and identity (SILVA, 2000; EDWARDS & USHER, 2002), this dissertation aims at understanding how Haitian migrants and Syrian refugees, students of the Brazilian Portuguese for Humanitarian Migration (PBMIH) extension project of the Federal University of Paraná, represent their autonomy/agentivity in the new social, linguistic, cultural and political context in which they are inserted. The theoretical framework used in this study includes considerations about (i) Contemporary policies of social insertion of migrants and refugees in Brazil (MOREIRA, 2014); (ii) Processes of dispossession and non-recognition of subjects in contemporary societies (SANTOS, 2000; APPADURAI, 2009; BUTLER & ATHANASIOU, 2013); (iii) Re-existence practices against dispossession and non-recognition (ALBÁN, 2007, 2012) and (iv) Critical additional language teaching in the context of migration and refuge (ALBUQUERQUE, GABRIEL & ANUNCIAÇÃO 2016; LOPEZ, 2016; SÃO BERNARDO, 2016). One justification for this research is that at the moment specialized literature about Portuguese teaching for migrants and refugees in Brazil is still scarce (AMADO, 2011; LOPEZ, 2016; SÃO BERNARDO, 2016). Moreover, another research justification lies in the fact that it sought to listen to the experiences of migrants and refugees, thus questioning the dominant narratives (ALBÁN, 2007, 2012; ADICHIE, 2009) that essencialize and often marginalize these groups. The methodological procedures adopted to collect data for this qualitative research include field diary based on ethnographic observations, questionnaire application, semi-structured interviews and audio recordings of classroom interactions (DA ROCHA FALCÃO & RÉGNIER, 2007; CARSPECKEN, 2011). The results of the research suggest that the participants adopt re-existence practices in a creative and reflexive exercise of their agency (VITANOVA, 2005; ALBÁN, 2007) to question and oppose the vertical processes of dispossession and non-recognition (SANTOS, 2000; BUTLER & ATHANASIOU, 2013). In view of this positioning of the participants, the results also pointed out the need to rethink the concept of welcoming language (ANÇÃ, 2008; CABETE, 2010; GROSSO, 2010) taking into account the social, historical and political specificities of Brazil. The expectation is that the results of this research may constitute subsidies to a socially and politically responsible and relevant teaching planning of Portuguese as a welcoming language in courses aimed at members of migrant and refugee communities in the country.

Keywords: Portuguese as a Welcoming Language; Migration and Refuge; Dispossession and Non-recognition; Re-existence Practices.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Refugiados reconhecidos no Brasil	20
Figura 2 – República do Haiti	22
Figura 3 – Expansão do Império Otomano até o século XVII	24
Figura 4 – República Árabe da Síria	25
Figura 5 – Faixa etária dos participantes da pesquisa	53
Figura 6 – Escolaridade dos participantes da pesquisa	62
Figura 7 – Local de domicílio dos participantes da pesquisa	63
Figura 8 – Repertório linguístico dos participantes da pesquisa	66
Figura 9 – Questão 21 do questionário socioeconômico e étnico-cultural	70
Figura 10 – Questão 22 do questionário socioeconômico e étnico-cultural	71
Figura 11 – Questão 23 do questionário socioeconômico e étnico-cultural	71
Figura 12 – Questão 24 do questionário socioeconômico e étnico-cultural	72
Figura 13 – Questão 25 do questionário socioeconômico e étnico-cultural	73
Figura 14 – Questão 26 do questionário socioeconômico e étnico-cultural	73
Figura 15 – <i>Frames do vídeo Resposta dos Haitianos para o Apresentador Luciano Huck</i>	86
Quadro 1 – Plano de aula	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
ASHBRA	Associação para a Solidariedade dos Haitianos no Brasil
CASLA	Casa Latino-Americana
CF	Constituição Federal
CNIg	Conselho Nacional da Imigração
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
MHAVE	<i>Ministère des Haïtiens Vivant à l'Étranger</i>
ONG	Organização Não Governamental
PBMIH	Português Brasileiro para Migração Humanitária
PLA	Português como Língua Adicional
PMUB	Programa Universidade Brasileira e Política Migratória
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

Capítulo 1 – DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	14
1.1 A construção de identidades em situação de diáspora	15
1.2 O ensino de Português como Língua Adicional em contexto de migração e refúgio	16
1.3 Contextualizando a migração e o refúgio hoje no Brasil	23
1.4 Justificativa	19
1.5 Objetivos	27
1.6 Perguntas de pesquisa	28
1.7 Organização da dissertação	28
Capítulo 2 – REFERENCIAL TEÓRICO	31
2.1 Despossessão e não reconhecimento como violências simbólicas ...	34
2.2 Performatividade como espaço de (re)existência	44
Algumas considerações	46
Capítulo 3 – METODOLOGIA	47
3.1 Retomando o objetivo geral e as perguntas da pesquisa	47
3.1.1 Objetivo	47
3.1.2 Perguntas de pesquisa	47
3.2 Perspectiva da pesquisa	48
3.3 Descrição das atividades de campo realizadas	49
3.3.1 O processo de geração de dados junto aos participantes	50
3.3.1.1 Em sala de aula	50
3.3.1.2 Entrevistas individuais	54
3.3.1.3 Encontros informais	55
Algumas considerações	56
Capítulo 4 – ANÁLISE DOS DADOS	57
4.1 O perfil dos participantes da pesquisa	58
4.2 Os participantes da pesquisa e seus repertórios linguísticos	65
4.3 Representações dos participantes da pesquisa sobre racismo e xenofobia	69
4.4 Organização horizontal como prática de (re)existência	77
Algumas considerações	91

CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	98
ANEXOS	110
Anexo 1	111
Anexo 2	112
Anexo 3	116
Anexo 4	121
Anexo 5	125
Anexo 6	127

CAPÍTULO 1 – DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O título desta dissertação faz referência à página de *Facebook* criada pelos meus alunos haitianos do projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMH) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Administrada por eles, nela são postadas lindas imagens, vídeos, músicas, relatos e protestos para apresentar seu país a partir de outra perspectiva. Assim como a página *Haiti: somos mais que isso*¹ tem como objetivo apresentar narrativas alternativas àquelas encontradas na mídia e sustentadas pelo senso comum, esta dissertação tem a intenção de refletir sobre como migrantes e refugiados (re)negociam e (re)significam sentidos e suas identidades no novo contexto social, linguístico, cultural e político no qual se encontram inseridos.

Quando fui convidada por uma colega e professora de francês para trabalhar como docente voluntária de Português como Língua Adicional (PLA) para migrantes e refugiados, no fim de outubro de 2013, não imaginava o impacto que esse trabalho teria sobre mim, nem sobre minha prática docente. Até então, estava acostumada a dar aulas de alemão e de PLA em cursos de extensão universitária para estudantes e para profissionais liberais, com um programa preestabelecido e material didático produzido por editoras.

Logo de início, ainda em 2013, o que me chamava a atenção naquela experiência era o fato de não parecer coerente usar os mesmos materiais didáticos de PLA que utilizávamos com os outros alunos, pois grande parte da temática abordada nesses livros (compras e viagens, por exemplo) parecia distante da realidade dos migrantes que chegavam ao Brasil para trabalhar sobretudo na construção civil, setor econômico em expansão naquela época. Além disso, os posicionamentos dos alunos, em sala, sobre a sua nova condição de migrante ou refugiado (tendo que se sujeitar ao trabalho braçal, apesar de possuírem formação acadêmica, enfrentando o racismo sofrido principalmente no local de trabalho) indicavam a necessidade de refletir sobre quem era esse aluno, para que o ensino de língua adicional, nesse contexto, pudesse contribuir para favorecer a sua inserção social.

¹ *Haiti: somos mais que isso*. Disponível em: <https://www.facebook.com/Haiti-somos-mais-que-isso-1519375188389889/?ref=aymt_homepage_panel>. Acesso em: 21 maio 2017.

Esses questionamentos, contudo, não eram novos. Eles já haviam aparecido durante o tempo em que ensinei português como língua segunda e ministrei um curso de formação de professores no Timor-Leste, em 2005. Mas em 2013, trabalhando com migrantes haitianos, as questões identitárias e as relações de poder e de saber presentes nos discursos de sala de aula de língua adicional ressurgiram e começaram a me incomodar de maneira mais intensa, pois elas estavam, na maioria das vezes, presentes em relatos de violência verbal, simbólica e, algumas vezes, física contra os meus alunos. Foram esses relatos que me fizeram compreender que o ensino de língua adicional em contexto migratório e de refúgio tem especificidades ainda pouco investigadas e que merecem atenção se quisermos que esse ensino seja promotor de inserção social mais igualitária dos recém-chegados ao Brasil.

Para entender as discussões que serão apresentadas nos próximos capítulos, inicio este primeiro discutindo a construção identitária na diáspora e o ensino de língua adicional para migrantes e refugiados. Em seguida, discuto o contexto de migração e refúgio brasileiro na atualidade e apresento, ainda que brevemente, algumas informações sobre os países de que os participantes da pesquisa aqui descrita são oriundos e as possíveis motivações para a diáspora. Por fim, considerando que participam dessa investigação migrantes e refugiados, explico a diferença entre o *status* jurídico desses dois grupos de alunos.

1.1 A construção de identidades em situação de diáspora

A intensificação dos movimentos diaspóricos observada em tempos de globalização vem alterando, de forma significativa, os processos de construção identitária dos sujeitos neles envolvidos. Suas identidades, que se supunham fixas, coerentes e estáveis são agora colocadas em xeque pelas dúvidas e incertezas que o deslocamento geográfico necessariamente impõe.² Fugidos de situações adversas, seja de crises econômicas e/ou políticas, seja de catástrofes naturais, esses sujeitos se veem frente à necessidade de forjarem, para si mesmos, novas identidades nos

² A pesquisa aqui discutida, na linha do que advogam vários teóricos pós-estruturalistas (HALL, 1997; CANAGARAJAH, 2004; BHABHA, 2005; DUBAR, 2006; FABRÍCIO & MOITA LOPES, 2004/2002; PENNYCOOK, 2012; NORTON, 2013), parte da premissa de que as identidades sociais, antes de serem atributos naturais e imutáveis dos indivíduos, são construtos discursivamente criados, multifacetados e em constante (re)formulação.

países em que estabelecem novo domicílio, já que “os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 1997, p. 7) são abalados: a cultura é outra, a língua é outra, outras são as formas de socialização.

Na condição de diáspora, o sujeito se vê destituído do conforto proporcionado pelo conhecimento que tinha: (a) das “regras” socioculturais do seu país de origem e (b) das línguas faladas em seu país – ele agora tem que interagir com outros em uma nova língua que ainda não “domina” (VITANOVA, 2005). É importante ainda frisar que esse sujeito agora não é apenas “sírio” ou “haitiano”; tampouco é “brasileiro” – ele agora responde também por um outro nome: “refugiado” ou “migrante” (MOREIRA, 2014). E é nesse interstício, nesse “entre-lugar” (BHABHA, 2005), que ele terá que construir, para si, nova(s) identidade(s) na diáspora – uma nova identidade diaspórica que implicará um rearranjo identitário por meio de práticas de (re)existência (ALBÁN, 2007, 2012) a processos de desposseção e de não reconhecimento (BUTLER & ATHANASIOU, 2013) causados pela imposição de novas regras, normas e burocracias (MERTON, 1938) e pela violência do racismo e da xenofobia (SALES JÚNIOR, 2006; APPADURAI, 2009). Devido à situação de vulnerabilidade social e linguística em que se vê colocado no novo país de domicílio, o sujeito diaspórico tende a passar por um processo de construção identitária mais conflitivo do que de sujeitos que não estão em diáspora. Evidentemente, sem que conheçamos melhor as tensões implicadas nos processos de construção das múltiplas facetas da identidade de alunos migrantes e refugiados - e o modo como eles negociam, lidam com essas tensões –, não há como garantir que cursos de língua portuguesa para eles voltados contribuam para facilitar a sua inserção, de forma mais igualitária, na sociedade brasileira.

1.2 O ensino de Português como Língua Adicional em contexto de migração e refúgio

Partindo dos pressupostos de que ensinar é um ato político (FREIRE, 2011) e de que tanto língua quanto identidade são construídas por relações de poder entre campos discursivos (CUCHE, 1999; SILVA, 2000), entende-se que o ensino de PLA³

³ Conforme discussão feita por Schlatter & Garcez (2009), que defendem que línguas adicionais representam acréscimos a repertórios linguísticos variados dos aprendizes, neste projeto, optou-se

deva possibilitar ao aluno refugiado não apenas a aquisição das estruturas linguísticas, mas também, e principalmente, ajudá-los a utilizar o português com agentividade, para enfrentar os desafios com que se deparam no seu dia a dia no Brasil. Proponho, assim, que cursos de português contemplem, no seu planejamento, discussões acerca de temas que, da perspectiva dos alunos migrantes e refugiados, sejam relevantes para a sua integração⁴ na sociedade brasileira.

Outro fator a ser considerado em um curso de PLA para migrantes e refugiados, que se pretenda crítico e socialmente responsável, diz respeito à competência que se deseja que os alunos desenvolvam na língua-alvo. Equivocadamente, muitos idealizadores de cursos de português para falantes de outras línguas esperam que seus alunos adquiram um nível de proficiência idêntico ao de um “falante nativo” da variedade considerada padrão dessa língua sem entender que isso é uma impossibilidade, pois esses alunos se apropriam da língua adicional a ela incorporando aspectos de sua cultura interacional de origem como forma de constituir suas *identidades linguísticas* particulares (MAHER, 2007a), que podem, inclusive, incluir práticas transculturais⁵ (CÉSAR & CAVALCANTI, 2007) e práticas translíngues⁶ (CANAGARAJAH, 2013). Ao desconsiderar essas identidades linguísticas múltiplas, hibridizadas e fluidas, validam-se políticas e práticas de ensino de língua assimilacionistas, normatizadoras a partir dos padrões dominantes e homogeneizantes que regulam os espaços de enunciação (GUIMARÃES, 2002, 2015), transformando, portanto, essas identidades linguísticas em identidades linguísticas minoritizadas (CAVALCANTI, 1999, 2011; CANAGARAJAH, 2004).

pelo uso do termo “Língua Adicional”, e não “Língua Estrangeira”, para fazer referência ao ensino e aprendizagem de português para migrantes e refugiados, pois, além de reconhecer a variedade de repertórios linguísticos dos alunos, reconhece-se que a língua portuguesa passa a ser parte desse repertório, que já não é uma língua do outro, mas uma língua a mais nos repertórios dos indivíduos.

⁴ É importante esclarecer que, assim como em Moreira (2014), o termo “integração” está sendo utilizado, na pesquisa aqui descrita, não como “assimilação” do refugiado à sociedade brasileira, segundo o qual se espera que o refugiado abandone sua cultura de origem para absorver a cultura do país receptor. Por “integração”, entende-se um processo de ajuste de repertórios culturais e sociais tanto de nacionais quanto de estrangeiros, visando à convivência menos conflituosa em contexto de refúgio.

⁵ De acordo com César & Cavalcanti (2007, p. 46), uma vez que o radical *trans* confere ao conceito de transculturalidade o sentido de multi e bidirecionalidade e de complementaridade, “é considerado mais apropriado para desnaturalizar as questões de hegemonia cultural.”

⁶ Segundo Canagarajah (2013), as práticas translíngues constituem-se na interação por meio do uso da língua(gem). Nessa perspectiva, as hibridizações linguísticas típicas de interações em contextos plurilíngues (*codemeshing*) não são percebidas como falta de conhecimento de língua, mas como o uso de “formas e normas que estão sempre em um estado de devir, abertas à reconstituição por meio de práticas socialmente situadas que estão em curso” (CANAGARAJAH, 2013, p. 70). (Tradução minha do original: “*forms and norms as always in a state of becoming, open to reconstitution through ongoing socially situated practices.*”)

Assim, as relações que alunos migrantes e refugiados estabelecem com as línguas de seu repertório comunicativo⁷ (RYMES, 2014), que passa, agora, a contar também com a língua portuguesa, são aspectos intervenientes importantes quando o que se deseja é oferecer a eles cursos de PLA que respeitem suas constantes reconstruções identitárias dos indivíduos na diáspora.⁸

Para melhor compreender o contexto em que a pesquisa aqui descrita foi desenvolvida, convém conhecer, ainda que brevemente, o perfil dos alunos e do projeto de extensão do qual eles participam.⁹ Iniciado em novembro de 2013 a pedido da comunidade haitiana e da ONG Casa Latino-Americana (CASLA), o projeto de extensão PBMIH conta hoje com professores voluntários com formação em ou acadêmicos de Letras que ensinam PLA para migrantes e refugiados, sobretudo haitianos e sírios. Tendo participado do PBMIH desde a primeira reunião com os professores voluntários, em fim de outubro de 2013, pude testemunhar a preocupação sempre presente dos idealizadores do projeto de oferecer um ensino de PLA que fosse socialmente responsável e que proporcionasse a inserção plena e cidadã dos recém-chegados.

É importante mencionar que o PBMIH é parte do Programa Universidade Brasileira e Política Migratória (PMUB) e está inserido no mandato da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, resultado de um Termo de Parceria entre a UFPR e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). O PMUB é um programa interdisciplinar que agrega projetos de ensino, pesquisa e extensão em diferentes setores da UFPR, nos cursos de Letras, Direito, Psicologia, Sociologia e Ciências da Computação. Gediél, Casagrande & Kramer (2016) indicam que o público recebido entre 2014-2015 é majoritariamente do sexo masculino (87%) e haitiano (84%). O segundo maior grupo atendido pelo PBMU é o de sírios (10%), enquanto nigerianos e guineenses representam 2% do alunado cada um, seguidos por marfinenses (1%) e por congoleses (1%).

⁷ De acordo com Rymes (2014, p. 9-10), repertórios comunicativos são “a coleção de maneiras pelas quais indivíduos utilizam língua(gem) e outros meios de comunicação (gestos, vestimentas, postura, acessórios) para funcionar nas múltiplas comunidades das quais ele participa”. (Tradução minha do original: “*the collection of ways individuals use language and other means of communication (gestures, dress, posture, accessories) to function in the multiple communities in which they participate*”).

⁸ É importante ressaltar que, apesar de as aulas de língua adicional se configurarem em espaços de práticas interacionais onde as identidades são negociadas, se reconhece que o processo de (re)negociação identitária na diáspora é muito amplo e extrapola os limites da sala de aula.

⁹ Para mais informações sobre o projeto de extensão, consultar Gediél, Casagrande & Kramer (2016).

O PBMIH, assim como outros projetos de ensino de PLA em contexto de migração e refúgio, adota o conceito de PLA (ANÇÃ, 2008; CABETE, 2010; GROSSO, 2010) como pressuposto teórico-metodológico. Outra metodologia adotada pelo projeto é o que se convencionou chamar de porta-giratória (CURSINO *et al.*, 2016): como a rotatividade de alunos é grande, as aulas são planejadas como unidades temáticas independentes, iniciadas e finalizadas a cada encontro de três horas com uma tarefa específica (SANTOS, 2014). Com isso, pretende-se evitar que um aluno que tenha faltado à aula anterior não consiga acompanhar a aula seguinte. Dados apresentados por Gediél, Casagrande & Kramer (2016) referentes ao período que compreende novembro de 2013 a dezembro de 2014 indicam que o PBMIH ofereceu aulas de PLA a 424 alunos.¹⁰

1.3 Contextualizando a migração e o refúgio hoje no Brasil

O Brasil, assim como outros países do continente americano cuja composição demográfica é multiétnica, configura-se como um país historicamente receptor de migrantes. Mais recentemente, as guerras civis na África e no Oriente Médio, bem como crises econômicas severas e catástrofes naturais em outras regiões do planeta, têm motivado a vinda de novos contingentes migratórios ao Brasil: em 2014, houve um crescimento de 1.240% em relação a 2010 no número de refugiados reconhecidos pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE)¹¹, como demonstra a Figura 1 a seguir.

¹⁰ Nos Capítulos 3 e 4 serão apresentados dados mais detalhados sobre os alunos participantes da pesquisa aqui descrita.

¹¹ Informação disponível em:

<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Refugio_no_Brasil_2010_2014>. Acesso em: 21 set. 2015.



Figura 1 – Refugiados reconhecidos no Brasil
Fonte: ACNUR (2014)

Na atual conjuntura geopolítica, centenas de refugiados, sobretudo haitianos e sírios, dão entrada no Estado brasileiro com um visto humanitário¹² que lhes permite permanecer no país por cinco anos. Esse visto, que pode ser renovado por igual período e, em determinados casos, tornar-se permanente, lhes garante o direito ao acesso ao trabalho, à educação e à saúde, como estabelecido nos Artigos 3º e 5º da Constituição Federal de 1988.¹³ Não obstante o fornecimento, pelo governo brasileiro, da documentação necessária para regularizar sua permanência no país, a lei não prevê medidas de ordem prática para viabilizar o devido acolhimento desse contingente populacional “[...] em seus mais diversos aspectos (psicológicos, sociais, culturais, econômicos, políticos), [...] nem as condições de vida a serem proporcionadas aos refugiados após o ingresso no país” (MOREIRA, 2014, p. 93). Uma questão importante para garantir a devida integração desses refugiados na

¹² BRASIL. Ministério do Trabalho. Conselho Nacional de Imigração. **Resolução Normativa n. 97**, de 12 de Janeiro de 2012.

¹³ Entre os objetivos da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) está: “Art. 3. Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. A Constituição Federal reitera esses princípios, ao afirmar, conforme o Art. 5, que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988).

sociedade brasileira, e que tem sido negligenciada pelo Estado brasileiro, diz respeito a oferecer oportunidades para que eles possam aprender a língua portuguesa (ALBUQUERQUE, GABRIEL & ANUNCIAÇÃO, 2016). Não há, no país, políticas públicas voltadas para o ensino de PLA para grupos em situação de risco social: as poucas iniciativas em andamento vêm sendo conduzidas por centros universitários e por organizações não governamentais (BIZON, 2013; GEDIEL, CASAGRANDE & KRAMER, 2016).

Duas principais características diferenciam os dois grupos de alunos que participaram da pesquisa aqui focalizada: a nacionalidade e o *status jurídico* (tipo de visto concedido pelo Estado Brasileiro). Depois de discutir a nacionalidade dos participantes, é pertinente diferenciar o *status de migrante* do *status de refugiado* de acordo com as normas nacionais e internacionais vigentes no Brasil. Tal diferenciação, apesar de ser pequena, é necessária, uma vez que as garantias legais asseguradas ao indivíduo variam de acordo com o *status* que lhe é atribuído no momento de sua entrada no país.

A nacionalidade, e consequentemente a motivação para o deslocamento, é uma das características que diferencia os participantes da pesquisa aqui discutida. O primeiro grupo, numericamente maior e composto por migrantes e refugiados, era formado por haitianos; o segundo grupo de participantes era formado por refugiadas sírias.¹⁴ Por causa da diferença em relação à nacionalidade dos dois grupos, convém aqui apresentar a história das diásporas de cada um, bem como um pouco da história de seus países.

O Haiti, conforme a Figura 2 a seguir, ocupa a parte ocidental da ilha de Hispaniola, que divide com a República Dominicana, e é uma país de extrema importância para o continente americano, no que diz respeito à luta contra a escravidão e o colonialismo. Durante o período colonial, a região onde o Haiti está localizado era conhecida como Antilhas, cuja produção mais barata de açúcar provocou o declínio da produção brasileira, com quem competia diretamente. Assim como ocorreu no Brasil, para garantir a produção açucareira, recorreu-se à migração forçada de africanos escravizados pelos colonizadores europeus. Esse fato triste e

¹⁴ O fato de somente mulheres terem aceitado participar da pesquisa na turma dos sírios será problematizada na análise dos dados.

vergonhoso explica por que a população do terceiro maior país do Caribe é majoritariamente negra.



Figura 2 – República do Haiti

Fonte: Google Earth-Mapas, 2017

Inspirados pelos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade difundidos pela Revolução Francesa, os quase meio milhão de escravizados (GORENDER, 2004) que habitavam a Ilha de Santo Domingo (território que é dividido hoje entre Haiti e República Dominicana) fizeram uma revolução, consolidando a liberdade concedida, em 1791, aos escravizados, e declararam a independência do país da França no ano de 1804, que passou a se chamar Haiti. Assim, o Haiti tornou-se o primeiro país a abolir a escravidão nas Américas e a ser governado por um negro, Jean-Jacques Dessalines. A história do Haiti é marcada por lutas de resistência às invasões estrangeiras desde então. Até os dias de hoje, o país resiste às intervenções políticas, econômicas e militares de países como França e Estados Unidos.

Muitos acreditam que a migração haitiana em direção ao Brasil foi motivada somente pelo terremoto que atingiu o país em 2010, porém, de acordo com Glick-Schiller & Fouran (1998), a diáspora haitiana intensificou-se na segunda metade dos anos 1950, com Estados Unidos e Canadá como principais destinos. Os autores afirmam que não só questões econômicas motivam a diáspora, mas também a intenção política de transformar o Haiti em um Estado-nação transnacional. Os autores afirmam que a reconceitualização do Estado-nação haitiano tornou-se política de Estado no início dos anos 1990, quando Jean-Bertrand Aristide assumiu o poder e

declarou a diáspora haitiana como a décima província do país (ao lado das outras nove que constituem o território nacional). A importância dessa política de Estado é tão grande que há um ministério chamado Ministério dos Haitianos Residentes no Exterior¹⁵, cuja função é informar, reunir, orientar, integrar e coordenar as ações entre cidadãos haitianos na diáspora e no Haiti.¹⁶ Glick-Schiller & Fouran (1998, p. 51) afirmam, assim, que “nessa construção do Haiti como um Estado sem fronteiras, o território haitiano torna-se um espaço social que pode existir dentro dos limites legais de muitos Estados-nação”. Nesse sentido, a diáspora haitiana em direção ao Brasil tem sido somente uma nova rota, assim como novas rotas em direção ao Chile e outros países da América Latina têm-se configurado por causa da atual crise político-econômica brasileira (SANTANNA & PRADO, 2016; SUGIMOTO, 2017). Ao final do período em que a pesquisa aqui descrita foi realizada, pelo menos dois alunos haitianos já haviam migrado para outros países das Américas.

A diáspora síria, por sua vez, é diferente, pois é motivada pela guerra. Mansfield (2003) conta que o que conhecemos como Oriente Médio é um conceito eurocêntrico que reduz e uniformiza uma região multiétnica e multicultural a clichês, apagando seu legado na história do Oriente e do Ocidente.

A região Sudoeste da Ásia, onde a Síria está localizada, é palco de conflitos desde a Antiguidade, porque é uma região rica, devido ao solo fértil, e estratégica, devido à sua localização entre três continentes: África, Europa e Ásia. Mansfield (2003, p. 2) conta que a “gloriosa, porém violenta história deste território foi moldada pela sua geografia”¹⁷. A região do que hoje chamamos de Síria era originalmente habitada pelos cananeus em 1600 a.C., os quais, de acordo com Mansfield (2003), eram mestiços de povos do litoral e do deserto, muito hábeis no trabalho com metais.

Assim como a história do Haiti, a história da Síria é marcada por lutas de resistência a invasões externas. Esse povo foi sucessivamente subjugado por conquistadores, como os fenícios, os arameus, os hebreus, os assírios, os caldeus da Babilônia e os gregos sob o comando de Alexandre, o Grande. A região onde hoje está a Síria tornou-se o Império Otomano, que chegou a ocupar, no século XIX,

¹⁵ No original em francês, *Ministère des Haïtiens Vivant à l'Étranger* (MHAVE).

¹⁶ Informações retiradas da página oficial do MHAVE no *Facebook*, disponível em: <https://pt-br.facebook.com/pg/MinistereDesHaïtiensALEtranger/about/?ref=page_internal>. Acesso em: 12 jul. de 2017.

¹⁷ Tradução minha do original: “the glorious if violent history of this territory was shaped by its geography.”

territórios na África, na Ásia e na Europa, em uma localização extremamente estratégica do ponto de vista geopolítico. A Figura 3 abaixo mostra a expansão do Império Otomano até o século XVII, quando chegou a ocupar três continentes.

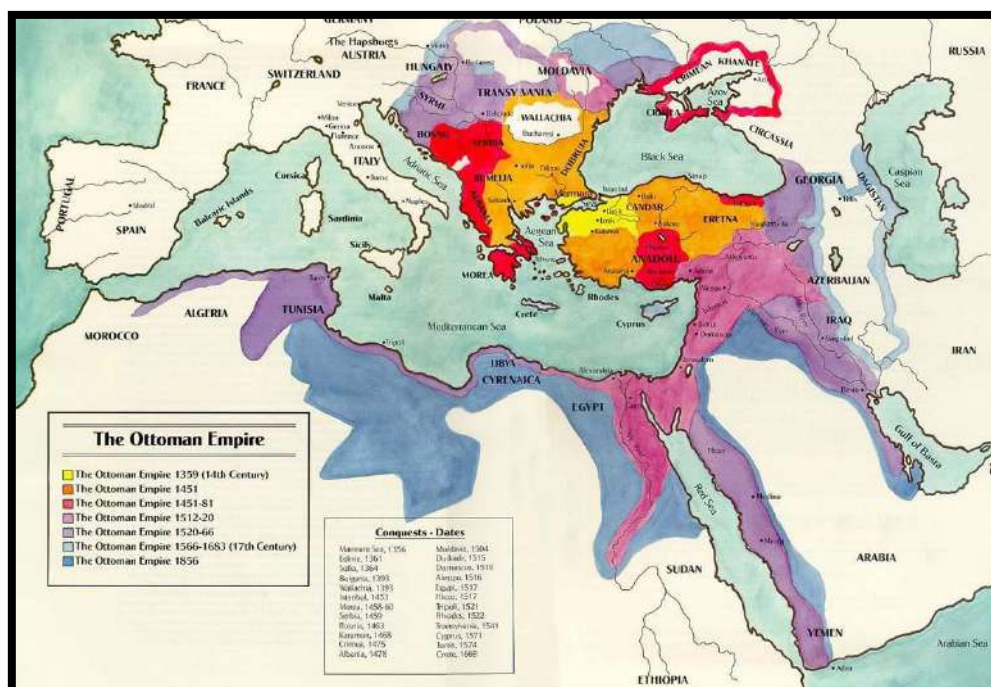


Figura 3 – Expansão do Império Otomano até o século XVII

Fonte: http://www.ottomansouvenir.com/img/Maps/Ottoman_Empire_Map_1359-1856.jpg

Por essa razão, desde o século XIX até os dias de hoje, a região tem sido palco de conflitos motivados por interesses políticos e econômicos de potências como França, Grã-Bretanha, Rússia e Estados Unidos (HOBSBAWN, 2003; MANSFIELD, 2003). Assim, é necessário considerar que os interesses externos envolvidos nos conflitos atuais na Síria, os quais, apesar de serem justificados por narrativas hegemônicas como uma guerra civil contra o governo de Bashar Al Assad, têm origens e motivações muito remotas e complexas.¹⁸ A Figura 4 a seguir mostra a região da Síria nos dias de hoje, com destaque para duas cidades importantes do país: Homs e Damasco.

¹⁸ Reconheço o grande salto histórico e a hiper-simplificação de uma história milenar riquíssima. Não seria possível, porém, abarcar toda riqueza nesta dissertação, cujo foco está nos discursos de despossessão e não reconhecimento e de (re)existência de migrantes e refugiados no Brasil. Para conhecer um pouco mais sobre a história do Oriente Médio, indico a leitura, ainda que de uma perspectiva ocidentalizada, de Kissinger (1994), Hobsbawn (2003) e Mansfield (2003).



Figura 4 – República Árabe da Síria

Fonte: Google Earth-Mapas, 2017

Infelizmente, observa-se hoje no mundo uma tendência ao fechamento de fronteiras à migração e ao refúgio, sobretudo nos países mais ricos. Por essa razão, pode-se afirmar que a grande motivação que traz os sírios, neste momento, ao Brasil é o fato de ele ser um dos poucos países no mundo que concedem vistos para refugiados sírios e pessoas afetadas pelo conflito na região darem entrada em seu território, concessão renovada por dois anos, em acordo de cooperação entre o Brasil e o ACNUR (Resolução Normativa nº 20 de 21 de setembro de 2015, editada pelo CONARE). Nesse sentido, é importante ressaltar que, com a decisão de vir ao Brasil, evitam-se a rota perigosíssima até a Europa e a permanência em condições subumanas em campos de refugiados na Turquia, na Grécia, na França ou na Itália. A vinda ao Brasil configura-se, portanto, como uma rota de fuga alternativa e menos arriscada para os sírios. Além disso, a presença de uma comunidade síria expressiva e bem organizada no país, que mantém contato com as famílias no país de origem, também é um fator importante na decisão de vir para o Brasil. Esse último aspecto será discutido durante a análise dos dados, no Capítulo 4.

Além da nacionalidade, outra característica que diferencia os participantes da pesquisa aqui descrita é o *status* jurídico. No Brasil, o *status de migrante* é concedido a todo estrangeiro residente em território brasileiro que não tenha solicitado refúgio ou asilo. O Conselho Nacional da Imigração (CNIg) é o órgão supraministerial do Ministério do Trabalho e Emprego que conduz a política migratória no país,

sobretudo no que diz respeito às questões trabalhistas. Os direitos e deveres desses indivíduos eram regulados pelo Estatuto do Estrangeiro (Lei n. 6.815/1980), que, por ter sido aprovado durante a ditadura, era pautado pelo princípio da segurança nacional, criminalizando estrangeiros em situação de vulnerabilidade social (Art. 65, “c”) e proibindo o exercício de “atividade de natureza política” no Brasil (Art. 107), razão pela qual ele é bastante criticado por associações de estrangeiros e por ONGs.

A Lei de Migrações (Lei 13.445/2017)¹⁹, sancionada em 24 de maio de 2017, apresenta alguns avanços no tratamento dado ao migrante à luz dos direitos humanos. A nova lei, além de garantir condição de igualdade com brasileiros no que diz respeito a direitos civis (Art. 4, *caput*), garante o direito à reunião (Art. 4, VI) e à associação sindical (Art. 4, VII), descriminalizando, portanto, atividades políticas. A Lei 13.445/2017 garante ainda o acesso a programas e benefícios sociais (Art. 3, XI) e facilita o processo de regularização migratória (Art. 3, V; Art. 4, XVI). É importante, contudo, mencionar o veto presidencial ao Art.113, §4º da Lei de Migração, que estendia a concessão de vistos humanitários²⁰ a todos os migrantes e refugiados que necessitassem de uma acolhida especial, como vítimas de tráfico de pessoas e de trabalho escravo, e não só a haitianos, sírios e venezuelanos, a quem se concede esse tipo de visto.

O *status de refugiado*, por sua vez, é definido pelo Direito Internacional dos Refugiados e é regulado pela Convenção de 1951 Relativa ao *Status* dos Refugiados²¹ e do Protocolo de 1967 Relativo ao *Status* dos Refugiados²², no âmbito do Direito Internacional, e pelo Estatuto dos Refugiados no Brasil²³ (Lei n. 9.474), de 1997. De acordo com esses documentos, são considerados refugiados aqueles que, para se proteger, deixam o país onde vivem por causa de perseguições políticas, religiosas ou ideológicas, conflitos armados, desastres naturais ou de grave e generalizada violação dos direitos humanos.

¹⁹ O texto da Lei 13.445/2017 está disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm>. Acesso em: 26 maio 2017.

²⁰ Regulados pela Resolução Normativa n. 97, de 12 de janeiro de 2012.

²¹ Disponível em:

<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf>. Acesso em: 7 maio 2017.

²² Disponível em:

<http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967>. Acesso em: 7 maio 2017.

²³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm>. Acesso em: 7 maio 2017.

Cabe fazer duas observações importantes sobre o refúgio, ambas acordadas em convenções internacionais: a primeira diz respeito ao princípio do *non-refoulement*, que impede que o refugiado seja devolvido ao Estado de onde veio; a segunda refere-se à não discricionariedade da concessão do refúgio, uma vez que, de acordo com as convenções internacionais que regem o tema, a sua denegação se configura como crime contra a humanidade (MAZZUOLI, 2008; PORTELA, 2010). O órgão estatal responsável pelas políticas relativas aos refugiados no Brasil é o CONARE, criado pela Lei n. 9.474 de 1997. Apesar de ser ligado institucionalmente ao Ministério da Justiça, representantes dos Ministérios das Relações Exteriores, do Trabalho, da Saúde, da Educação e do Desporto, da Polícia Federal, além do ACNUR, também participam do CONARE.

1.4 Justificativa

A pesquisa aqui descrita se justifica quando se considera que, até o momento, a literatura especializada sobre o ensino de português para migrantes e refugiados no Brasil é bastante escassa (AMADO, 2013; LOPEZ, 2016; SÃO BERNARDO, 2016).

Além disso, a relevância dessa investigação também advém do fato de que se espera que os seus resultados se constituam em subsídios para o planejamento de ensino de PLA social e politicamente relevante em cursos voltados para membros de comunidades de migrantes e refugiados no país, por meio da reflexão sobre como alunos migrantes e refugiados representam sua agentividade, ou impossibilidade de agentividade, no novo contexto social, linguístico, cultural e político do novo país de domicílio. Por último, o fato de a pesquisa aqui discutida possibilitar que migrantes e refugiados narrem suas próprias experiências permite o questionamento de narrativas dominantes (ALBÁN, 2007; 2012; ADICHIE, 2009), que essencializam e, com frequência, marginalizam esse contingente populacional, o que se acredita também que possa contribuir para justificar o estudo em questão. Assim sendo, a expectativa é que os resultados dessa investigação possam contribuir para a condução de um ensino de PLA em contexto de migração e refúgio mais relevante e menos conflitivo, não apenas para os próprios sujeitos da pesquisa em pauta, mas, também, para outros grupos de sujeitos diaspóricos em nosso país.

1.5 Objetivos

Considerando a relação intrínseca entre poder, língua e identidade (SILVA, 2000; EDWARDS & USHER, 2002), esta dissertação tem por objetivo compreender como migrantes haitianos e refugiados sírios, alunos do projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMH) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), representam sua agentividade, ou impossibilidade de agentividade, no novo contexto social, linguístico, cultural e político no qual se encontram inseridos. O referencial teórico utilizado inclui considerações acerca (i) dos processos de despossessão e não reconhecimento de sujeitos nas sociedades contemporâneas (APPADURAI, 2009; ATHANASIOU & BUTLER, 2013); (ii) do ensino crítico de língua adicional em contexto de migração e de refúgio (ALBUQUERQUE, GABRIEL & ANUNCIAÇÃO, 2016; LOPEZ, 2016) e (iii) das práticas de (re)existência (ALBÁN, 2007, 2012) frente à despossessão e ao não reconhecimento.

1.6 Perguntas de pesquisa

Considerando os objetivos expostos na seção anterior, procurou-se, na análise dos dados, responder às perguntas que seguem:

1. O que a análise dos discursos produzidos pelos alunos migrantes e refugiados aqui focalizados indiciam acerca das identidades nacionais e à nova condição de migrantes ou refugiados?
2. O que a análise dos discursos produzidos pelos alunos migrantes e refugiados aqui focalizados sugere acerca das possibilidades de agência na condição diaspórica que estão vivenciando no Brasil?

1.7 Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em 4 capítulos. Neste primeiro capítulo, discuti brevemente a construção identitária na diáspora e as especificidades do ensino de língua adicional no contexto de migração e refúgio. Em seguida, apresentei o

contexto no qual a pesquisa aqui focalizada foi desenvolvida – o PBMIH –, um pouco da história dos países dos participantes da pesquisa aqui focalizada, suas motivações para migrar e seu *status* jurídico no Brasil. Finalizei o capítulo apresentando a justificativa, as hipóteses de trabalho, os objetivos gerais e específicos e a organização desta dissertação.

No Capítulo 2, apresentarei o referencial teórico que norteará a análise dos dados da pesquisa aqui descrita, situando-a no campo dos estudos da linguagem. Os primeiros conceitos apresentados são os de despossessão e de não reconhecimento (ATHANASIOU & BUTLER, 2013), causados tanto pela imposição de normas homogeneizantes verticalizadas (SANTOS, 2000) quanto pela violência do racismo e da xenofobia (SALES JÚNIOR, 2006; APPADURAI, 2009). A partir dessas noções, proponho uma (re)significação do conceito de Língua de Acolhimento, que vem sendo amplamente utilizado no ensino de língua adicional em contexto de migração e refúgio: antes de considerá-lo tal como descrito em Ançã (2008), Cabete (2010) e Grosso (2010), argumento que seria melhor se o concebêssemos a partir dos usos linguísticos de fato nos diferentes espaços de enunciação. O terceiro conceito a ser utilizado na análise dos dados será a (re)existência como uma possibilidade de resistência, no nível horizontal (SANTOS, 2000), aos processos de assimilação e normatização a que migrantes e refugiados, enquanto grupos minoritarizados, estão expostos. Todo esse panorama teórico fornecerá o suporte que subsidiará a análise de dados, que será apresentada no Capítulo 4.

No Capítulo 3, apresentarei a metodologia utilizada para a produção da pesquisa aqui discutida. De início, retomarei seus objetivos gerais e suas perguntas norteadoras para explicar os pressupostos metodológicos que constituem uma pesquisa qualitativa de perspectiva êmica e etnográfica (FONSECA, 1999; SCHULZ, 2007; CARSPECKEN, 2011; FRITZEN & LUCENA, 2012; OLIVEIRA, 2013; LUCENA, 2015). Além disso, explicarei de que maneira a pesquisa em pauta se insere na Linguística Aplicada, área de estudo à qual me afilio. Logo em seguida, descreverei as atividades realizadas em campo, como o levantamento de dados da pesquisa junto aos participantes.

No Capítulo 4, discutirei como as perdas, causadas pela despossessão e pelo não reconhecimento, exigem do indivíduo uma postura reflexiva constante diante do(s) novo(s) eu(s) e do outro (VITANOVA, 2005). Além disso, com base em dados de interação, diários de campo, entrevistas e produções audiovisuais, analisarei como

os participantes da pesquisa aqui descrita praticaram a (re)existência em relação à despossessão e ao não reconhecimento por meio do uso agentivo e criativo da língua(gem).

Por fim, retomarei as perguntas de pesquisa para argumentar que tanto as participantes sírias como os participantes haitianos praticam a (re)existência no que tange à performance de suas identidades nacionais e sua condição de refugiados ou de migrantes no Brasil. Argumento também que o português opera ora como elemento limitador dessas práticas – principalmente nas esferas institucionalizadas (no acesso a espaços de enunciação de maior prestígio) –, ora como elemento facilitador nas práticas de (re)existência, isto é, na (re)negociação criativa e agentiva de sua(s) (nova(s)) identidade(s) (ALBÁN, 2007, 2012; VITANOVA, 2005). Considerando a análise dos dados apresentados, reafirmo o argumento defendido no Capítulo 2 de que, em vez de se pensar em português como Língua de Acolhimento como um conceito acabado, seria interessante se pensar em políticas de acolhimento linguístico que envolveriam a educação do entorno, como propõem Maher (2007b), Albuquerque, Gabriel & Anunciação (2016) e Lopez (2016), e no ensino crítico de língua adicional (JORDÃO, 2013; SÃO BERNARDO, 2016) em uma perspectiva transcultural (CÉSAR & CAVALCANTI, 2007) e translíngua (CANAGARAJAH, 2013), reconhecendo que a língua(gem) é um espaço de resistência e (re)existência em que agências e identidades são performatizadas a partir da interação dialógica entre sujeitos sociais e históricos.

CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, discutirei os conceitos que nortearão a análise dos dados da pesquisa aqui descrita. No entanto, antes de expor as noções que ajudarão a realizar a análise dos dados do presente estudo, faz-se necessário situá-lo no campo dos estudos da linguagem. A pesquisa aqui discutida está preocupada com o uso da linguagem a partir de uma perspectiva socialmente comprometida com a diminuição de desigualdades sociais ou, nas palavras de Rojo (2013, p. 65), uma perspectiva que busca o “nexo entre *a privação social sofrida pelas populações e a levitação teórica necessária* para abordá-la com eficácia social”. Nesse sentido, convém desde logo afirmar que esta dissertação se insere no campo de estudos da Linguística Aplicada, notadamente transdisciplinar (SIGNORINI, 1998) ou indisciplinar, como defende Moita Lopes (2006), estabelecendo, portanto, diálogo com diversas áreas do conhecimento, como a filosofia, a sociologia, o direito, a linguística, a geografia, a antropologia e a educação. As identidades constituem-se sociodiscursivamente e são performatizadas de acordo com o contexto em que os indivíduos estão inseridos, sendo, portanto, práticas sociais (BIZON, 2013). Combinando a concepção da língua em uso de Clark (2000) com o conceito de performance de Butler (2010), analisarei como as múltiplas e fluidas identidades dos participantes da pesquisa aqui descrita emergem por meio de discursos de despossessão, de não reconhecimento e de (re)existência, para refletir acerca da maneira como alunos migrantes e refugiados representam sua agentividade, ou impossibilidade de agentividade, no novo contexto social, linguístico, cultural e político no qual se encontram inseridos.

Assim como na teoria dos atos de fala de Austin (1962), o conceito de língua em uso de Clark (2000) defende a ideia de que usar a linguagem significa agir no mundo individual e socialmente. De acordo com esse conceito, o uso da linguagem ocorre em cenários, que podem ser escritos ou falados, nos quais indivíduos agem cognitivamente e socialmente para produzir significados em conjunto com outros indivíduos. Apesar de considerar a linguagem como um cenário de interação cognitiva e social, Clark não explica as consequências da inter-relação entre esses dois aspectos na negociação dialógica de sentidos, isto é, na iteração. Nesse sentido, é necessário combinar o conceito de uso da linguagem, enquanto ação no e sobre o mundo, com o de performatividade.

Assim como o conceito de língua em uso, o de performatividade de Butler (2010) também parte de um pressuposto socioconstrucionista para compreender o uso da linguagem como ação. De acordo com o conceito de performatividade, a ação no mundo por meio da linguagem não produz significados estanques e concluídos, mas sim *reiterados processos de (re)significação*, os quais podem contestar e resistir aos discursos dominantes. É importante ressaltar que esses reiterados processos de (re)significação dos enunciados são sempre regulados pelo contexto social e histórico e ideológico em que os indivíduos estão inseridos e tendem a fixar identidades culturais múltiplas e fluidas em categorias inteligíveis a sistemas binários, hierárquicos e homogeneizantes. Na análise dos dados, veremos como a performatividade é uma estratégia de uso da linguagem e de construção identitária fundamental na contestação e na (re)significação de discursos hegemônicos e assimilacionistas.

Apresento agora os três conceitos que nortearão a análise dos dados da pesquisa aqui descrita. Os dois primeiros a serem discutidos – a despossessão e o não reconhecimento – operam na lógica dos discursos dominantes, isto é, dentro da lógica normativa e homogeneizante da verticalidade (SANTOS, 2000) ¹ – a despossessão e o não reconhecimento operam, portanto, como processos que limitam as possibilidades de exercício de agência pelos indivíduos. O terceiro conceito, a (re)existência, por sua vez, apresenta-se como uma possibilidade de resistência, no nível horizontal² (SANTOS, 2000), aos processos de assimilação e normatização a que migrantes e refugiados, enquanto grupos minoritarizados, estão expostos.

Para refletir sobre como e em que circunstâncias migrantes e refugiados são impedidos de exercer sua agentividade, apresentarei uma discussão sobre

¹ Milton Santos (2000) define a verticalidade desta forma: “Trata-se de **uma regulação** frequentemente subordinada porque, em grande número de casos, destinada a favorecer os atores hegemônicos. [...] Nessas condições, a tendência é a prevalência dos interesses corporativos sobre os interesses públicos, quanto à evolução do território, da economia e das sociedades locais. [...] **Tal dominância é também portadora da racionalidade hegemônica e cujo poder de contágio facilita a busca de uma unificação e uma homogeneização.** [...] O modelo hegemônico é planejado para ser, em sua ação individual, **indiferente a seu entorno.**” (SANTOS, 2000, p. 106-107, grifo meu).

² Nas palavras de Milton Santos (2000), horizontalidades são “contrarracionalidades, isto é, formas de convivência e de regulação criadas a partir do próprio território e que se mantêm nesse território **a despeito da vontade de unificação e homogeneização, características da racionalidade hegemônica típica das verticalidades.** [...] Trata-se de **um espaço à vocação solidária**, sustento de uma organização em segundo nível, enquanto sobre ele exerce uma vontade permanente de organização, a serviço de atores hegemônicos. Esse **processo dialético** impede que o poder, sempre crescente e cada vez mais invasor, dos atores hegemônicos, fundados nos espaços de fluxos, seja capaz de eliminar o espaço banal, **que é permanentemente reconstituído segundo uma nova definição.**” (SANTOS, 2000, p. 110-111, grifo meu).

discursos de desposseção e de não reconhecimento (BUTLER & ATHANASIOU, 2013). A escolha desses conceitos foi feita a partir da constatação de que discursos de violência simbólica emergiram nas autonarrativas dos alunos participantes da pesquisa aqui focalizada, causados ora pela imposição de regras, normas e burocracias, ora pela violência do racismo e da xenofobia (SALES JÚNIOR, 2006; APPADURAI, 2009). Como veremos, essas reiteradas violências simbólicas contra a população migrante e refugiada limitarão o acesso a alguns espaços de enunciação, constituindo-se em entrave para a inserção mais igualitária e agentiva na sociedade brasileira.

Diante dessa questão relacionada à violência simbólica sofrida pela população migrante e refugiada, parece necessário discutir um conceito bastante popular no ensino de línguas nesse contexto, o de Língua de Acolhimento. Acolhimento é uma palavra de conotação positiva. Dificilmente alguém poderá afirmar que, no contexto de migração e refúgio, acolhimento seja desnecessário. O termo Língua de Acolhimento, no entanto, é problemático. Como veremos mais adiante, o conceito Língua de Acolhimento, enquanto política linguística do Estado português, é simbolicamente bastante violento, pois o acesso a direitos, como nacionalidade e autorização de residência permanente, é condicionado à comprovação de proficiência em língua portuguesa. Proponho, portanto, neste capítulo, uma reflexão sobre esse conceito já *sloganizado*³ (VIEBROCK, 2014) no ensino de PLA em contexto de migração e refúgio, a partir de uma perspectiva que considere os usos linguísticos dos indivíduos nos diferentes espaços de enunciação.

Os processos de migração e de refúgio são extremamente desafiadores e, por vezes, dolorosos para os indivíduos que os vivenciam, pois implicam tanto perdas de recursos materiais (propriedades, dinheiro) e recursos simbólicos (espaços de enunciação mais privilegiados, não reconhecimento de sua educação formal, amizades), como afirma Norton (2013), quanto violências simbólicas causadas pela racialização e marginalização de grupos étnicos e pela normatização homogeneizante e assimilacionista de modos de ser e de saber. Esses processos, que Butler &

³ De acordo com Viebrock (2014), *sloganização* “é um resultado da simplificação, isto é – deliberadamente ou não –, apropriar-se de conceitos ou de partes de textos fora de seu contexto textual ou histórico, trabalhando, conseqüentemente, com uma versão reduzida [deles].” (VIEBROCK, 2014, p. 24). (Tradução minha do original: “an outcome of simplification, i.e. – deliberately or not – taking concepts or parts of texts out of their textual or historical context and subsequently working with a reduced version.”)

Athanasίου (2013) chamam de despossessão, provocam altos níveis de estresse no indivíduo, pois exigem dele uma postura reflexiva constante diante do novo e do outro. Em contraposição a essas verticalidades, encerrarei este capítulo discutindo, a partir do conceito de (re)existência (ALBÁN, 2007), como populações migrantes e refugiadas podem encontrar um entre-lugar (BHABHA, 2005) na horizontalidade (SANTOS, 2000) para “redefinir e (re)significar a vida em condições de dignidade e autodeterminação, enfrentando a biopolítica que controla, domina e mercantiliza os sujeitos e a natureza” (ALBÁN, 2008, p. 85-86 *apud* SÁNCHEZ, 2015, p. 38).⁴

2.1 Despossessão e não reconhecimento como violências simbólicas

As imagens de migrantes e de refugiados veiculadas pela mídia, muitas vezes retratando-os em seus momentos de maior vulnerabilidade sem lhes dar voz, sem permitir que suas narrativas, seus sonhos e suas habilidades emergjam nos discursos, reduzem e reificam esses indivíduos nas categorias “migrante” e “refugiado”⁵. Assim como acontece com os índios no Brasil (MAHER, 2016), migrantes e refugiados são essencializados nessas duas categorias abstratas, fazendo com que identidades múltiplas, complexas e fluidas (CUCHE, 1999; HALL, 1997; SILVA, 2000; FABRÍCIO & MOITA LOPES, 2004/2002; BIZON, 2013) de mulheres, homens, crianças, adolescentes, filhos e filhas, professores, artistas, pesquisadores, engenheiros, cozinheiros, agricultores e empresários sejam silenciadas, quando não apagadas pela assimilação homogeneizante. Nesse sentido, é importante nos perguntarmos em que medida essa construção identitária do outro apresentada na mídia tem influenciado as políticas de acolhimento (inclusive linguístico) aos recém-chegados ao Brasil.

Considerando que identidade é uma prática discursiva socialmente construída, é importante nos perguntarmos o que ocorre quando se reduz o indivíduo

⁴ Tradução minha do original: “*re-definir y re-significar la vida en condiciones de dignidad y autodeterminación, enfrentando la biopolítica que controla, domina y mercantiliza a los sujetos y la naturaleza*”.

⁵ Como pesquisadora, reconheço a aparente contradição em me referir reiteradamente aos participantes da pesquisa aqui descrita como migrantes e refugiados, o que poderia sugerir que eu estivesse reforçando a reificação e homogeneização desses indivíduos. Nesse sentido, vale ressaltar minha intenção de me reapropriar dessas categorias para contestá-las dialogicamente e ressignificá-las por meio de outros usos e em outros contextos.

(um “quem”) a uma categoria (um “o que”): índio, negro, migrante, refugiado. Essa concepção abstrata do outro, baseada em senso comum, generalizações e estereótipos, é extremamente perigosa. De acordo com Guimarães (2002, p. 18), nas sociedades, a enunciação é estratificada, isto é, constituída por espaços de enunciação nos quais as línguas “se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços ‘habitados’ por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer”. Os sujeitos transitam, portanto, por diferentes espaços de enunciação, de acordo com a importância que lhes é atribuída no contexto em que estão inseridos. Essa divisão política dos direitos e dos modos de dizer também pode ser notada em contextos de migração e de refúgio, que, como outros, são espaços estratificados em função da posição que os sujeitos ocupam, permitindo ou não sua inserção em certos espaços de enunciação. Infelizmente, assim como ocorre com outros grupos minoritarizados, a reificação de sujeitos migrantes e refugiados (imposta por discursos hegemônicos) limita os espaços de enunciação desses indivíduos e, conseqüentemente, a possibilidade de exercício de sua agentividade e inserção mais igualitária na sociedade.

A limitação dos espaços de enunciação (como silenciamento), bem como a homogeneização de populações minoritarizadas, opera no que Santos (2000) chamou de verticalidade, pois é fundada em preceitos normatizadores do Estado neoliberal, que cria mecanismos de controle social para produzir padrões de comportamento, regulando a distribuição de vulnerabilidade, destruindo e esgotando economicamente a subsistência de grupos que não se encaixam nos padrões hegemônicos, ao decidir quais vidas podem ser consideradas devidamente humanas (*properly human*). Grupos minoritarizados são assim destituídos de sua humanidade (*humanness*), têm sua vida precarizada por preceitos normatizadores impostos pela lógica neoliberal e suas identidades reduzidas a categorias totalizantes (mulher, negro, pobre, migrante, indígena, LGBT). Butler & Athanasiou (2013, p. 31-32, grifo meu) explicam essa relação entre neoliberalismo e alocação de humanidade:

Essas formas de poder colonialmente constituídas, racializadas e sexualizadas, que estão circunscritas nas economias de propriedade-propriedade do lugar e do sujeito modernos, produzem incomensuráveis onto-epistemologias de humanidade e não humanidade, posse e desposse, viabilidade e inviabilidade. Quando se trata “do humano”, a questão que deve ser abordada constante e veementemente é a **alocação**

diferencial de humanidade: a fronteira de posição perpetuamente deslocável e variável entre aqueles que são considerados devidamente humanos e aqueles que não são, aqueles que têm o direito a uma vida longa e aqueles relegados à morte lenta.⁶

A desumanização (*non-humanness*), derivada da reificação de identidades, implica a distribuição de vulnerabilidade e na precarização de vidas em processos de desposseção e de não reconhecimento (BUTLER & ATHANASIOU, 2013). A seguir vamos apresentar esses dois conceitos mais detalhadamente, pois irão fundamentar a análise dos dados.

De acordo com Butler & Athanasiou (2013, p. 2), ser despossuído envolve a marginalização de indivíduos, mecanismos de poder normativos e normatizadores que “definem a inteligibilidade cultural e que regulam a distribuição de vulnerabilidade”⁷. O termo desposseção pressupõe, portanto, a ideia de privação ou alienação de recursos materiais e simbólicos que pertenceriam ao sujeito por direito. Além disso, a desposseção opera como um mecanismo de controle autoritário, violento e paternalista por meio da imposição de práticas regulatórias de inserção de indivíduos na sociedade. Como argumentam Butler & Athanasiou (2013, p. 11, grifo meu):

Desposseção funciona como um aparato de controle e de apropriação autoritário e frequentemente paternalista do espaço, da mobilidade, da afetividade, da potencialidade e da relacionalidade de sujeitos (neo)colonizados. Em contextos como esses, “desposseção” oferece linguagem para expressar experiências de despertencimento, ocupação, destruição de lares e de laços sociais, incitação a [construção] de identidades “autênticas”, **vitimização humanitária**, inviabilidade e lutas por autodeterminação. [...] Na atual economia de mercado do capitalismo neoliberal e da “debitocracia”, desposseção significa **a apropriação violenta do trabalho e o esgotamento de corpos trabalhadores e não trabalhadores**.⁸

⁶ Tradução minha do original: “*Such racialized and sexualized colonially inscribed forms of power involved in the property-property economies of the modern subject and place produce incommensurate onto-epistemologies of humanness and non-humanness, possession and dispossession, livability and unlivability. When it comes to ‘the human’, the matter that must be addressed constantly and forcefully is the differential allocation of humanness: the perpetually shifting and variably positioned boundary between those who are rendered properly human and those who are not, those who are entitled to a long life and those relegated to slow death.*”

⁷ Tradução minha do original: “*powers that define cultural intelligibility and that regulate the distribution of vulnerability*”.

⁸ Tradução minha do original: “*Dispossession works as an authoritative and often paternalistic apparatus of controlling and appropriating the spatiality, mobility, affectivity, potentiality, and relationality of (neo-)colonized subjects. In such contexts, ‘dispossession’ offers language to express experiences*

Os processos acima descritos corroboram o conceito de anomia proposto por Merton (1938), que afirma que normas regulatórias e imperativos morais (acesso aos meios institucionais no processo para alcançar os desejos por recursos materiais e simbólicos) são elementos que explicam como algumas estruturas sociais exercem pressão sobre certas pessoas na sociedade. A relação equilibrada entre desejos por recursos materiais e simbólicos e respeito a meios institucionais produz grupos sociais relativamente estáveis e coesos, porém, a relação entre desejos e normas regulatórias nem sempre é equilibrada. A ênfase desproporcional nos desejos por recursos materiais e simbólicos produz distorções sociais e comportamento antissocial, diminuindo a coesão social, o que resulta em anomia.

Ao definir a condição de anomia, Merton afirma que, na estrutura social, a grande motivação do indivíduo é obter satisfação pessoal com o sucesso na competição por prêmios sociais, tais como maior prestígio e legitimidade na performance de novos papéis, que reforçam positivamente esse maior status adquirido. Norton (2013, p. 7, grifo meu), referindo-se ao contexto de migração e refúgio, faz reflexão semelhante quando afirma que “identidade faz referência ao desejo – **o desejo por reconhecimento, o desejo por afiliação e o desejo por segurança e proteção**. Tais desejos [...] não podem ser separados da distribuição de recursos materiais na sociedade”⁹. Assim, o acesso a recursos materiais e simbólicos é fundamental para o processo de (re)construção e de (re)negociação identitária, para o reconhecimento e a inserção do migrante e do refugiado no novo país de domicílio.

Operando dentro dessa lógica regulatória e normatizadora, a despossessão impõe uma “condição de autonomia heteronômica” (BUTLER & ATHANASIOU, 2013, p. 9). Considerando que a heteronomia, na filosofia kantiana, significa sujeição do indivíduo à vontade de terceiros ou de uma coletividade, a condição de autonomia heteronômica não é, de fato, uma condição de autonomia, uma vez que ela se constitui dentro de um regime de regras e normas impostas por

of uprootedness, occupation, destruction of homes and social bonds, incitation to ‘authentic’ self-identities, humanitarian victimization, unlivability, and struggles for self-determination. [...] In today’s global Market economy of neoliberal capitalism and ‘debtocracy’, dispossession signifies the violent appropriation of labor and the wearing out of laboring and non-laboring bodies.”

⁹ Tradução minha do original: “identity references desire – the desire for recognition, the desire for affiliation and the desire for security and safety. Such desires [...] cannot be separated from the distribution of material resources in society”.

terceiros. Nesse sentido, essa autonomia condicionada (porque é heteronômica) está muito mais próxima de ser considerada uma condição de anomia (MERTON, 1938) do que de autonomia *per se*, sobretudo se se compreender que muitas dessas regras e normas são formuladas e impostas por sociedades e governos que operam dentro da lógica verticalizada, desumanizadora e precarizadora do neoliberalismo.

É possível identificar a defesa dessa condição de autonomia heteronômica em discursos sobre integração de populações migrantes e refugiadas, sobretudo em países do Norte, que defendem que, para terem acesso à saúde, à educação e ao trabalho legalizado, recém-chegados devem conhecer e praticar a cultura e a língua do país receptor, adequando seus comportamentos, corpos e linguagem, tornando-os apropriados (*appropriate*) para poderem ser reconhecidos como indivíduos que desfrutam de direitos e de recursos materiais e simbólicos. Paradoxalmente, ao invés de essas regras e normas do discurso neoliberal promoverem o acesso ao estado de bem-estar social e à inserção de migrantes e refugiados, elas reforçam violência simbólica contra grupos minoritarizados. Nas palavras de Butler & Athanasiou (2013, p. 77, grifo meu):

É um momento, como um dos muitos momentos das políticas migratórias, no qual **a exigência por obediência à norma** que rege aceitabilidade e inteligibilidade do sujeito **pode levar e, de fato, leva à desconstituição do sujeito pela própria lei.**¹⁰

A partir de uma perspectiva liberal, o reconhecimento opera “como um ideal regulatório e uma forma de gerenciamento da alteridade” (BUTLER & ATHANASIOU, 2013, p. 75)¹¹ e acaba reproduzindo as desigualdades sociais e reforçando o mito da coesão nacional (“um país de todos”¹², onde há oportunidades iguais e onde não há racismo). De acordo com Butler & Athanasiou (2013), reconhecimento tem sua origem em Hegel no conceito de “luta pelo reconhecimento” (*Kampf um Anerkennung*), que afirma que o não cumprimento das regras de reconhecimento oferecidas pela

¹⁰ Tradução minha do original: “*It is a moment, like any number of moments within immigration politics, when the demand to comply with the norm that governs the acceptability and intelligibility of the subject can and does lead to the deconstitution of the subject by the law itself.*”

¹¹ Tradução minha do original: “*as a regulatory ideal and form of managing alterity.*”

¹² *Slogan* do primeiro governo da Presidenta Dilma Rousseff (2010-2014), período que coincide com a intensificação da chegada de migrantes e refugiados ao país.

sociedade teria como consequência a inviabilidade da sua vida. A aceitação das condições de reconhecimento e a adequação às relações de poder que constituem seus termos determinam a viabilidade do sujeito na sociedade. Pode-se dizer, portanto, que o reconhecimento é um processo de assimilação, na medida em que, para obtê-lo, o indivíduo se sujeita a regras e a termos impostos a ele por estratos hegemônicos a fim de ser reconhecido como um ser. É nesse sentido que o termo “reconhecimento” está diretamente ligado ao termo “sobrevivência”, pois, nas palavras de Butler & Athanasiou (2013, p. 79), o primeiro “designa a situação na qual alguém é fundamentalmente dependente de termos que não escolheu para que possa emergir como um ser inteligível”¹³.

O reconhecimento, assim, constitui-se nas relações de poder intrínsecas às sociedades, tais como as questões de raça, classe, gênero, nacionalidade, razão pela qual a assimilação se transforma em mecanismo e pré-requisito para a sobrevivência na e à sociedade e aos seus poderes regulatórios.

Nesse sentido, se a vida de um indivíduo é reconhecida como valiosa, digna de proteção, de luto (*mourning*), então a precariedade pode ser minimizada por meio de uma inclusão social, realizada a partir dos mecanismos de reconhecimento (adequação e assimilação por meio de regras e normas) que constituem as relações de poder na sociedade. Se, por outro lado, essa vida é considerada sem valor, passível de sofrer violência simbólica e física e até morte¹⁴, é provável que os mecanismos de reconhecimento existentes na sociedade apenas reforcem essa violência. Assim, concluem Butler & Athanasiou (2013), a luta pelo reconhecimento é uma luta entre a vida e a morte.

É importante ressaltar que esses processos de desposseção e não reconhecimento são anteriores à questão do uso da língua adicional no contexto de migração e de refúgio, isto é, não são decorrentes, mas **são agravados** pelo não “domínio” da língua. Isso ocorre porque, já de início, se esbarra em uma questão muito prática: interagir com outros. Muitos migrantes e refugiados que dão entrada no Brasil têm boa formação acadêmica, razão pela qual é provável que, em seu país de origem, muitos deles fizessem parte de um grupo de indivíduos com maior acesso a recursos

¹³ Tradução minha do original: “*designates the situation in which one is fundamentally dependent upon terms that one never chose in order to emerge as an intelligible being.*”

¹⁴ Além de Butler e de Athanasiou, outros autores discutem a alocação diferenciada de humanidade e a consequente banalização da vida humana devido a processos de normatização a partir de conceitos como *homo sacer* (AGAMBEN, 2002; ŽIŽEK, 2003) e anomia (MERTON, 1938).

materiais (bens de consumo, imóveis e dinheiro) e a recursos simbólicos (espaços de enunciação mais privilegiados, reconhecimento de sua educação formal, amizades). Ao chegarem ao Brasil, contudo, veem-se destituídos desses recursos materiais e simbólicos devido à condição de vulnerabilidade a que acabam submetidos pelos processos de desposseção e de não reconhecimento, que são agravados pelo não “domínio” da língua portuguesa.

Considerando essa relação entre desposseção e o não reconhecimento e a língua(gem) no contexto de migração e refúgio, proponho uma discussão sobre o conceito Língua de Acolhimento desde sua origem portuguesa até a sua apropriação no contexto de migração e refúgio brasileiros. O Português como Língua de Acolhimento é política de Estado, presente em todo território português, com material didático e currículo padronizado. O programa, chamado *Portugal Acolhe – Português para Todos*, foi criado no âmbito do Plano de Integração dos Imigrantes, publicado em 2007, e é uma iniciativa conjunta do Ministério do Trabalho, da Solidariedade Social, do Ministério da Educação e da Presidência do Conselho de Ministros. Os cursos de Língua de Acolhimento estão organizados em três percursos de formação, divididos pelo que Cabete (2010) chama de “áreas de competência”: língua portuguesa, cidadania e português técnico.

O percurso de língua portuguesa é subdividido em A e B. Nos percursos A e B, correspondentes ao A e ao B do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, são trabalhadas questões linguísticas a partir de abordagem comunicativa. O percurso A é subdividido em A1, A2(1) e A2(2), com 50 horas cada, que “visam a aquisição e o reforço de competências no domínio elementar da língua portuguesa” (CABETE, 2010, p. 59). O percurso B, por sua vez, subdividido em B1 e B2, ainda não havia sido implementado até o momento da defesa da dissertação de Cabete (2010).

No que diz respeito à “área de competência de Cidadania”, é ofertado um curso de 50 horas que “tem como fim **a aquisição e o reforço de competências no domínio da cidadania, particularmente, ao nível dos direitos e deveres dos cidadãos/trabalhadores.**” (CABETE, 2010, p. 60, grifo meu). O terceiro percurso de formação que integra o programa *Portugal Acolhe – Português para Todos* é o Português Técnico, com 25 horas, cujo objetivo é “um melhor acesso e integração no mercado de trabalho” (CABETE, 2010, p. 60). Como se pode notar, esse último nível do percurso do programa *Portugal Acolhe* concentra seu foco na formação de mão de obra.

Como argumentarei mais adiante, é problemático transpor o conceito europeu de Língua de Acolhimento ao contexto brasileiro de migração e de refúgio. Quando condiciona a inserção social do indivíduo no novo país de domicílio ao “domínio” da língua nacional, esse conceito apresenta uma visão reificada de língua, que tem sua origem na criação dos Estados nacionais, defendendo a ideia de que o pertencimento a uma comunidade constitui-se no “domínio” da língua nacional (MAKONI & PENNYCOOK, 2005) e reforçando, dentro dessa lógica do Estado-nação, o equívoco de que o “falante nativo” seria o padrão a ser seguido (MAHER, 2007a; CANAGARAJAH, 2013). Considero que a adoção do termo língua de acolhimento deve ser problematizada, pois, além de ter sido transposto do contexto político-linguístico português, seus pressupostos se baseiam na ideia de um multiculturalismo liberal (MAHER, 2007a), o qual reforça processos de despossessão e de não reconhecimento, ao reificar diferenças e classificar algumas experiências e vivências culturais como mais autênticas ou superiores a outras. Essa concepção, quando transplantada ao contexto brasileiro, é problemática, pois, ao condicionar o conhecimento de uma língua como pressuposto de nacionalidade e de adequação social, reforça o mito e a ideologia de que o Brasil é um país monolíngue e linguisticamente homogêneo, como argumentam Maher (2007a) e César & Cavalcanti (2007). Disso decorre a necessidade de (re)significação do conceito para aplicação no Brasil.

A divisão do percurso do *Portugal Acolhe* em módulos de língua e módulos de cultura e cidadania representa outro aspecto a ser criticado na concepção do conceito de Língua de Acolhimento. Ao separar o ensino de língua do ensino de cultura e de cidadania (como se fosse possível compartimentalizar a língua(gem) e os indivíduos nela implicados), assume-se uma concepção de língua dissociada das práticas sociais, não reconhecendo que a língua(gem) se constitui nessas contingências e que ela é permeada por disputas de poder. Tal compartimentalização pode reforçar a tendência de limitação dos espaços de enunciação de migrantes e de refugiados, que, como já discutido no início deste capítulo, são bastante reduzidos devido aos processos de despossessão e de não reconhecimento.

Outro fator a ser criticado diz respeito ao condicionamento da conclusão dos cursos e obtenção de certificação de língua portuguesa como parte de uma política linguística nacional para que migrantes e refugiados tenham acesso a direitos (ao emprego legalizado, por exemplo). Assim, o programa *Portugal Acolhe* apresenta

características de políticas de reconhecimento que são, essencialmente, assimilacionistas. Se, por um lado, “o direito ao ensino/aprendizagem da Língua de Acolhimento possibilitará o uso dos outros direitos, assim como o conhecimento do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão” (GROSSO, 2010, p. 69), por outro, esses valores liberais são colocados em prática por meio de políticas assimilacionistas, padronizadas e normativizadoras, com emissão de certificados que condicionam o acesso a direitos civis, como explica Cabete (2010, p. 61, grifo meu):

Com a obtenção do certificado do curso, os participantes ficarão dispensados da realização de testes comprovativos do conhecimento da língua e assim poderão [sic] vir a **ter acesso à nacionalidade**, à autorização de residência permanente e/ou ao estatuto de residente de longa duração.

Reconhecendo, como Grosso (2010, p. 70, grifo meu) mesma escreve, a existência de um “contexto da **cultura dominante, com uma estrutura etnocêntrica** que desconhece as características e a realidade do público-alvo”, é necessário identificar quais são os mecanismos de dominação etnocêntrica a que estão sujeitos migrantes e refugiados no novo país de domicílio. É necessário, portanto, problematizar em que bases essa “partilha e compreensão de comportamentos, atitudes e valores” (GROSSO, 2010, p. 70) são negociados. Como problematizam Butler & Athanasiou (2013, p. 76), “o que o estado-nação liberal está reconhecendo e o que ele está deixando de reconhecer quando admite [a existência da] diferença? O que ele está produzindo, o que ele está afirmando e o que ele está violando?”¹⁵.

Albán (2005, *apud* ALBÁN, 2012, p. 61) também argumenta que dificilmente se podem estabelecer diálogos interculturais simétricos em sociedades, pois

[...] sem levar em conta as condições de diálogo e os termos em que isso ocorre, permanecem intactas as assimetrias historicamente construídas, produzindo um diálogo entre um projeto hegemônico e as culturas subalternizadas que devem assimilar-se ao discurso estabelecido pelo hegemônico, assim [...] “é impossível pensar uma sociedade intercultural

¹⁵ Tradução minha do original: “*What is the liberal nation-state recognizing and what is it misrecognizing when it acknowledges difference? What is it producing, what is it affirming, and what is it violating?*”.

enquanto prevaleçam formas e práticas de racialização e exclusão, bem como discursos que subalternizem ou minorizem setores da população”.¹⁶

Tal concepção multicultural liberal (MAHER, 2007a), além de reforçar a reificação da cultura dos sujeitos envolvidos e a ideia de que elas não podem influenciar umas às outras, tem como consequência o apagamento de subjetividades culturais híbridas ou em processo de hibridização, que convivem em contextos superdiversos (de migração e de refúgio), tornando-as padronizadas, normatizadas e supostamente herméticas a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Ao desconsiderar essas identidades culturais múltiplas, hibridizadas e fluidas, validam-se políticas e práticas de ensino de língua assimilacionistas, normatizadoras a partir dos padrões dominantes e homogeneizantes que regulam os espaços de enunciação (GUIMARÃES, 2002, 2015), transformando, portanto, essas identidades linguísticas em identidades linguísticas minoritarizadas (CAVALCANTI, 1999, 2011).

2.2 Performatividade como espaço de (re)existência

Se, por um lado, os discursos de despossessão e de não reconhecimento, que operam na verticalidade, reforçam a reificação de identidades a partir de uma perspectiva normatizadora, etnocêntrica e assimilacionista, de outro, operando na horizontalidade, emergem discursos de resistência nos quais as identidades sociais dos indivíduos subalternizados pelo discurso hegemônico encontram possibilidade de exercício de agência e até mesmo de protagonismo por meio da (re)existência (ALBÁN, 2007, 2012). Nesse sentido, discutirei práticas de (re)existência (ALBÁN, 2007, 2012) como uma estratégia sociodiscursiva de resistência utilizada por sujeitos subalternizados e minoritarizados por processos de despossessão e não reconhecimento que dificultam o exercício da agência e da apropriação de novos

¹⁶ Tradução minha do original: “[...] sin que se tengan en cuenta las condiciones del diálogo y los términos en que este se produce lo que puede dejar intactas las asimetrías construidas históricamente y el diálogo se produzca entre un proyecto hegemónico y una culturas subalternizadas que deben asimilarse a la conversación que lo hegemónico establece, así las cosas [...] ‘es imposible pensarse una sociedad intercultural mientras prevalezcan formas y prácticas de racialización y exclusión, al igual que discursos que subalternicen o minoricen sectores de la población”.

espaços de enunciação. O conceito de (re)existência insere-se na perspectiva epistemológica pós-colonialista de crítica e de luta contra as relações assimétricas de poder e de saber impostas pela colonialidade.

A língua(gem) se constitui nas práticas sociais, operando ela mesma como um espaço de construção e de negociação de sentidos (BHABHA, 2005; JORDÃO, 2013). A língua(gem) é, portanto, um espaço performativo, no qual agências e identidades emergem na interação dialógica entre sujeitos sociais e históricos. Nas palavras de Bizon (2013, p. 78), “sob esse ponto de vista, então, a língua teria de ser compreendida como *performance*, pois seria um processo contínuo de (re)construção em seu *fazer* ou *agir* com o outro”. Considerando essa percepção de língua(gem) como espaço performativo, pode-se compreender o papel fundamental do ensino de língua adicional em contexto de migração e refúgio (sobretudo no que se refere a possibilidades de inserção dos indivíduos recém-chegados em um novo país de domicílio) a partir de uma perspectiva socioconstrucionista/discursiva da linguagem (AUSTIN, 1962; CLARK, 2000; BIZON, 2013), segundo a qual “[...] não é o real que determina a linguagem, mas é a linguagem que cria essas realidades” (BIZON, 2013, p. 83).

A (re)existência opera como um espaço enunciativo e performativo em que sujeitos destituídos de sua humanidade (*humanness*) pela desposseção e pelo não reconhecimento e reificados em categorias identitárias fixas podem configurar “uma forma de existir particular” (ALBÁN, 2007, p. 23) e resistir a esses mecanismos de controle vertical, (re)negociando, (re)significando, (re)constituindo identidades múltiplas, fluidas e agentivas. Nas palavras de Albán (2007, p. 23):

Compreendo a (re)existência como formas de reelaborar a vida, autorreconhecendo-se como sujeitos da história, que é desafiada em seu horizonte de colonialidade como lado escuro da modernidade ocidental e reafirmando a si mesmo sem que isso cause estranheza; revalorizando o que nos pertence a partir de uma perspectiva crítica contra tudo o que levou à resignação e autoignorância. [...] a categoria de (re)existência, isto é, reelaboração da vida em condições adversas, tentando superar essas condições para ocupar um lugar de dignidade na sociedade, coloca a (re)existência, também no presente das nossas sociedades racializadas e discriminatórias.¹⁷

¹⁷ Tradução minha do original: “*La re-existencia la concibo como las formas de re-elaborar la vida auto-reconociéndose como sujetos de la historia, que es interpelada en su horizonte de colonialidad como lado oscuro de la modernidad occidental y reafirmando lo propio sin que esto genere extrañeza; revalorando lo que nos pertenece desde una perspectiva crítica frente a todo aquello que ha propiciado*”

Em contextos de deslocamento, como o de migração e refúgio, o contato com diferentes formas de língua(gem) (não somente a verbal) é extremamente importante para o processo de (re)negociação e (re)construção da identidade pelo qual passam indivíduos. Ao mobilizar e incorporar diferentes repertórios linguísticos e culturais de indivíduos de diferentes origens, as práticas sociodiscursivas proporcionam possibilidades de (re)negociação dialógica de sentidos, de valores e de identidades. Assim, é possível afirmar que o conceito de (re)existência se constitui a partir dos mesmos pressupostos epistemológicos do conceito de performatividade, na medida em que ambos indicam a possibilidade de ação e de contestação à margem das verticalizações, isto é, dos mecanismos de normatização e de assimilação, permitindo a emergência de identidades e de agentividade nos entre-lugares.

No capítulo de análise, será possível notar, na fala dos participantes da pesquisa aqui descrita, que o discurso de (re)existência é mobilizado, de forma performática (BUTLER, 2010), quando eles expressam a satisfação de poderem romper as limitações impostas pelos processos verticais de desposseção e de não reconhecimento, apropriando-se de novos espaços de enunciação, fazendo, assim, emergir identidades autonarradas de resistência e de (re)existência. Seria, portanto, equivocado afirmar que indivíduos expostos a essas condições de existência precarizadas pela desposseção e pelo não reconhecimento as aceitam passivamente, sem questionamentos nem resistência.

Algumas considerações

A desposseção e o não reconhecimento como violências simbólicas operam como um instrumento de manutenção do *status quo*. A submissão de migrantes e refugiados a esses processos intensifica a reificação de suas subjetividades, despojando-lhes de sua humanidade (*humanness*), silenciando suas

la renuncia y el auto-desconocimiento. [...] la categoría de re-existencia, es decir re-elaboración de la vida en condiciones adversas intentando la superación de esas condiciones para ocupar un lugar de dignidad en la sociedad lo que ubica la re-existencia también en el presente de nuestras sociedades racializadas y discriminadoras."

identidades múltiplas e fluidas e limitando o acesso a espaços de enunciação mais privilegiados, limitando, por conseguinte, suas possibilidades de exercício de agência nas interações sociais, especialmente em contextos institucionalizados e mais hierarquizados (como no contato com a burocracia Estatal ou nas interações no ambiente de trabalho). A consequência desses processos é o aprofundamento das assimetrias e da marginalização de populações migrantes e refugiadas no Brasil, como já se poderá observar a partir de relatos dos participantes da pesquisa aqui discutida.

Apesar de existirem políticas linguísticas específicas para o contexto de migração e refúgio em diferentes lugares do globo, como o *Portugal Acolhe*, é necessário questionar em que medida elas não reproduzem essas mesmas relações assimétricas de poder e de saber. Neste capítulo, discuti como o conceito de Língua de Acolhimento, enquanto um construto teórico de política linguística, precisa ser repensado e adaptado ao contexto de migração e de refúgio brasileiro, uma vez que a língua(gem) constitui-se nas relações. Assim, ao se pensar em língua de acolhimento no contexto brasileiro, é necessário refletir sobre os usos linguísticos de fato e observar em que medida eles promovem acolhimento, assimilação, marginalização ou exclusão nos diferentes espaços.

No capítulo de análise, poderá ser observado que, em diversos momentos, a língua de acolhimento para os participantes da pesquisa aqui descrita não é o português, mas sim o árabe ou o crioulo haitiano. Além disso, a partir dos dados apresentados, poderá ser inferido que, devido aos processos de despossessão e de não reconhecimento inerentes à lógica dos Estado neoliberal, o português, enquanto recurso simbólico, constitui-se em um entrave ao acolhimento dos recém-chegados. Assim, em vez de se pensar em português como Língua de Acolhimento como um conceito acabado, seria interessante se pensar em políticas de acolhimento linguístico que envolveriam a educação do entorno, como propõem Maher (2007b), Albuquerque, Gabriel & Anunciação (2016) e Lopez (2016), e no ensino crítico de língua adicional (JORDÃO, 2013; SÃO BERNARDO, 2016) em uma perspectiva transcultural (CÉSAR & CAVALCANTI, 2007) e translíngue (CANAGARAJAH, 2013), reconhecendo que a língua(gem) é um espaço de resistência e (re)existência em que agências e identidades são performatizadas a partir da interação dialógica entre sujeitos sociais e históricos.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentarei os pressupostos epistemológicos e a metodologia utilizados na condução da pesquisa que compõe esta dissertação. Além de explicar os procedimentos adotados para geração de dados, explicitarei a perspectivaêmica e, portanto, assumidamente subjetiva da pesquisa aqui descrita, problematizando a minha participação como professora-pesquisadora.

3.1 Retomando o objetivo geral e as perguntas da pesquisa

Antes de iniciar a descrição dos procedimentos metodológicos que constituem a pesquisa aqui focalizada, convém retomar o objetivo e as perguntas que nortearam esta investigação.

3.1.1 Objetivo

Refletir sobre como migrantes e refugiados representam sua agentividade, ou impossibilidade de agentividade, no novo contexto social, linguístico, cultural e político no qual se encontram inseridos.

3.1.2 Perguntas de pesquisa

1. O que a análise dos discursos produzidos pelos alunos migrantes e refugiados aqui focalizados indiciam acerca das identidades nacionais e à nova condição de migrantes ou refugiados?
2. O que a análise dos discursos produzidos pelos alunos migrantes e refugiados aqui focalizados sugere acerca das possibilidades de agência na condição diaspórica que estão vivenciando no Brasil?

3.2 Perspectiva da pesquisa

De uma perspectiva pós-estruturalista, na qual a pesquisa aqui descrita se circunscreve, pode-se afirmar que a construção discursiva de identidades e a aquisição de línguas são processos constituídos por inúmeras variáveis. Não podendo, portanto, considerar um discurso único, nem verdades absolutas para abordar essas questões, a metodologia adotada na pesquisa aqui descrita seguirá tanto critérios quantitativos (DA ROCHA FALCÃO & RÉGNIER, 2007), referentes à aplicação de questionário, como critérios qualitativos críticos (CARSPECKEN, 2011), cujos aspectos epistemológicos e procedimentos metodológicos partem do pressuposto de que cultura, poder, práticas sociais, identidade, língua(gem) e discurso são conceitos indissociáveis. Além disso, vale lembrar que o objetivo de uma pesquisa qualitativa crítica não é o de meramente descrever uma realidade social, mas sim de contribuir para sua mudança, influenciando decisões políticas (CARSPECKEN, 2011), objetivo também da vertente da Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2006) à qual a investigação em pauta está filiada.

Reconhecendo a subjetividade do método de pesquisa qualitativo crítico, devem-se validar as afirmações de Maher (2010, p. 39) quando a autora argumenta não só que “a objetividade absoluta é um mito”, mas também que “toda produção de conhecimento está situada em um contexto social, cultural e político específico”, razão pela qual “a dicotomia objetividade/subjetividade não se sustenta, pois o sentido não está nem no objeto, nem na interpretação subjetiva”, mas sim na relação que se cria entre o objeto de pesquisa e o contexto em que este está inserido.

É relevante também afirmar que a presente pesquisa adota uma perspectiva etnográfica (SCHULZ, 2007), pois, em diversos momentos, busca compreender como os sujeitos participantes percebem e valoram seu próprio contexto e suas práticas. A perspectiva etnográfica é ratificada ao se utilizar procedimentos metodológicos idôneos da etnografia, que privilegiam o papel do participante no seu contexto de ação (LUCENA, 2015), por meio de registro de observações em diários de campo, gravações de áudio, produções escritas pelos alunos e a sua sistematização para análise.

Citando Oliveira (2013, p. 172), convém afirmar que não se pode “reduzir a Etnografia [sic] a uma técnica de coleta de dados” (a simples procedimentos metodológicos, portanto), uma vez que, “o que ocorre de fato é um processo de

construção dos dados, que se dá na interação entre o pesquisador e o pesquisado”. Com base nessas afirmações, vale ressaltar a perspectiva local adotada na pesquisa aqui descrita, isto é, do ponto de vista êmico, dos próprios sujeitos-participantes, e também do ponto de vista da pesquisadora, porquanto a minha inserção no contexto de pesquisa como professora voluntária, desde novembro de 2013, permitiu-me, além de uma participação de longo prazo nesse contexto, (des)construir e negociar sentidos, em processo dialógico durante o meu contato com os outros participantes da pesquisa (LEVI-STRAUSS *apud* MAGNANI, 2009; OLIVEIRA, 2013).

3.3 Descrição das atividades de campo realizadas

O estudo aqui descrito compreendeu duas etapas: na primeira, procedeu-se à pesquisa bibliográfica de modo a obter maior embasamento teórico a respeito da construção discursiva de identidades imbricadas em relações de poder, bem como da relação entre identidade e ensino crítico de língua adicional; na segunda, precedeu-se ao processo de geração de dados, fazendo uso dos seguintes procedimentos metodológicos:

- aplicação de questionário aos participantes da pesquisa, de modo a se obter dados objetivos sobre eles;
- realização de grupos focais em sala de aula registrados em diário de campo e em gravações de áudio das interações;
- entrevistas com perguntas abertas com alguns participantes da pesquisa.

Todas as interações e entrevistas foram gravadas em áudio, em celular iPhone modelo 4S, e foram transcritas para análise. Por fim, os dados gerados durante a observação dessas aulas, retirados de depoimentos de alunos do programa, bem como anotações do diário de campo da pesquisadora, foram cruzados para averiguar em que medida as hipóteses levantadas no início da pesquisa puderam ser verificadas.

Após verificarem-se as hipóteses levantadas, as categorias de análise que emergiram a partir dos dados gerados durante a etapa anterior foram escolhidas. Na sequência, foi realizada uma segunda revisão bibliográfica para verificar qual o

tratamento dado por outros pesquisadores em outros contextos a categorias similares às escolhidas para análise na pesquisa aqui discutida.

De forma a manter os sujeitos de pesquisa incógnitos, foram utilizados, na pesquisa aqui descrita, nomes fictícios, e toda e qualquer informação que pudesse identificá-los, ou as suas famílias, foi suprimida ou trocada. Aos participantes voluntários garantiu-se o direito de não adesão à pesquisa aqui focalizada, bem como o direito de interromper sua participação nela a qualquer momento, sem que isso acarretasse na interrupção das aulas de português a eles ministradas pela pesquisadora. Esses aspectos éticos da pesquisa estão explicitados no *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (ANEXO 2).

3.3.1 O processo de geração de dados junto aos participantes

3.3.1.1 Em sala de aula

a) Aplicação de questionário

No intuito de melhor compreender o perfil socioeconômico e étnico-cultural dos participantes da pesquisa aqui focalizada, foi aplicado um questionário (ANEXO 3), adaptado a partir do que foi elaborado por Lasaitis (2009). O objetivo era gerar, antes da geração dos dados qualitativos, alguns dados quantitativos sobre gênero, idade, escolaridade e acerca das percepções dos participantes sobre as dinâmicas étnico-culturais da sociedade brasileira.

É importante ressaltar que uma semana antes da aplicação desse questionário, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (número do CAAE: 50712115.5.0000.5404) (ANEXO 2), foi lido em sala de aula com os alunos e eventuais dúvidas sobre os termos do documento foram esclarecidas. Caso desejassem, os alunos poderiam levar o documento para casa para discutir a sua participação com seus familiares e amigos. Os alunos que aceitaram participar da pesquisa aqui discutida tiveram seus nomes mantidos em anonimato e estavam matriculados nos cursos de Português como Língua Adicional (PLA) do projeto de extensão universitária Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Os participantes da pesquisa eram os

alunos de duas turmas de PLA, com as quais a pesquisadora trabalhou como professora no PBMIH: uma turma era de nível intermediário e formada por cerca de dez migrantes haitianos todos participantes da pesquisa aqui descrita, enquanto a outra turma, de nível básico, era formada por seis refugiados sírios, dos quais somente três alunas aceitaram participar da pesquisa. Os dados foram gerados no período compreendido entre março e julho de 2016, em grupo focal durante as aulas, em entrevistas antes destas começarem ou em encontros informais agendados com alguns alunos.

b) Perfil dos alunos com base no questionário

Por reconhecer que o contexto de migração e de refúgio no Brasil é bastante complexo e diverso, é importante explicar o porquê de somente duas nacionalidades estarem representadas na pesquisa aqui descrita. A intenção não era reproduzir um nacionalismo epistemológico (CAVALCANTI & PARELLA, 2013) ao conduzir a investigação com participantes de somente duas nacionalidades – haitianos e sírios. Essa participação restrita se justifica não porque houvesse uma preferência pessoal por uma ou outra nacionalidade, mas pelo fato de que, nas turmas de PLA nas quais a pesquisadora lecionava e quando a pesquisa foi realizada, havia somente alunos dessas duas nacionalidades.

É importante também fazer algumas considerações sobre o gênero dos participantes. Todos os dez alunos haitianos que aceitaram participar da pesquisa aqui discutida eram do sexo masculino, o que se explica pelo fato de não haver mulheres na turma dos haitianos em que se realizou a investigação. Na turma dos sírios, por sua vez, apenas as mulheres aceitaram participar da pesquisa. Essa anuência à participação na pesquisa será problematizada no próximo capítulo, uma vez que essa turma era composta por seis alunos (três homens e três mulheres). Os 13 alunos participantes da pesquisa aqui descrita são, portanto, em termos quantitativos, majoritariamente do sexo masculino. O total de participantes se encontra na faixa etária entre 20 e 40 anos, conforme explicitado na Figura 5 a seguir.

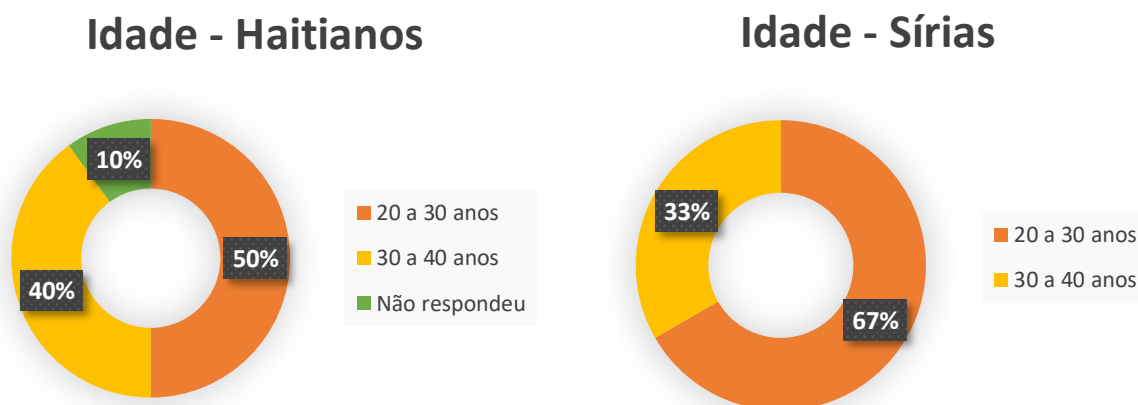


Figura 5 – Faixa etária dos participantes da pesquisa
 Fonte: Pesquisa de campo, 2016

c) Grupo focal em sala de aula

A geração de dados em grupos focais foi realizada durante as aulas de português do projeto de extensão universitária PBMIH, parte do programa de Extensão Política Migratória e Universidade Brasileira, desenvolvido na UFPR. Para essas aulas, foi produzido material didático especialmente para cada turma de acordo com as suas necessidades linguísticas e sugestões de temas apresentados pelos próprios discentes. Como a frequência dos alunos, no contexto de migração e refúgio, varia bastante, cada unidade temática é planejada para ter início e fim em um dia de aula, de maneira que, se um aluno faltar em uma aula, o professor não precisará retomar todo o conteúdo na aula seguinte. Tal metodologia, que se convencionou chamar de “porta-giratória”, não significa que não haja uma ementa que direcione as atividades dos cursos (ANUNCIAÇÃO & GABARDO, 2014); significa somente que o conteúdo de uma aula não é, necessariamente, continuação do conteúdo da aula anterior (CURSINO *et al.*, 2016).

A seguir, no Quadro 1, apresento um exemplo de plano de aula, cujas discussões serviram de dados para a pesquisa aqui discutida. Essa aula foi ministrada no dia 30 de abril de 2016, na turma de migrantes e refugiados haitianos, com nível de proficiência intermediário de português. A apresentação desse plano de aula tem por objetivo exemplificar parte da metodologia aplicada na geração de dados em sala de aula. Nesse sentido, por não ser o foco deste trabalho, não analisarei os aspectos didáticos-metodológicos do plano de aula apresentado na sequência.

Quadro 1 – Plano de aula

Objetivo da aula: discutir o movimento Hip Hop como instrumento de luta contra a desigualdade social.

Atividade	Descrição da atividade	Material
1) Introdução ao tema e levantamento de vocabulário	A partir de imagens, perguntar o que é o movimento Hip Hop (importância política e social do movimento para o empoderamento dos indivíduos por meio da arte).	Slides .pptx
2) Exercício de compreensão oral	Alunos assistem ao vídeo e realizam as atividades de compreensão oral, comparam suas repostas com o colega e depois em plenário.	Folhas de exercício + Reportagem da TV Brasil sobre o Festival Mundial de Hip Hop ¹
3) Discussão em plenário sobre uma manchete de notícia online²	A professora mostra a manchete “Em São Paulo, haitianos usam o rap para amenizar a saudade” e pergunta sobre quais temas os compatriotas escrevem em suas músicas.	.pptx com a imagem da manchete
4) Leitura e discussão em plenário de imagens em movimento sem som	Professora explica que os alunos assistirão a um clipe de um rapper haitiano que vive no Brasil, mostra uma parte do clipe do MC Lobenson, sem som, e pergunta sobre o que eles acreditam que seja a música. A partir das imagens, alunos constroem hipóteses sobre o tema do rap.	Clipe da música “A vida é difícil” de MC Lobenson ³
5) Exibição do clipe com som e discussão sobre o tema do rap	Alunos assistem ao clipe, fazendo anotações sobre a letra para discussão.	Clipe da música “A vida é difícil” de MC Lobenson

¹ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XY_osDiER3w>. Acesso em: 5 maio 2017.

² Reportagem disponível em: <<http://www.ebc.com.br/cultura/galeria/audios/2015/01/em-sao-paulo-haitianos-usam-o-rap-para-amenizar-a-saudade>>. Acesso em: 5 maio 2017.

³ Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nBw1dtXpJbo>>. Acesso em: 5 maio 2017.

6) Apresentação de alguns aspectos formais do rap	Professora expõe, de maneira dialogada, alguns aspectos formais do rap.	Letra do rap
7) Escrever um verso de rap	Escrever um verso de rap sobre um aspecto da vida de migrante.	Folha de produção escrita
8) Apresentação do verso de rap	Alunos são convidados a apresentar seus versos.	

Fonte: Plano de aula do dia 30 de abril de 2016, elaborado pela pesquisadora.

3.3.1.2 Entrevistas individuais

As entrevistas individuais foram realizadas com alunos haitianos que se mostraram mais dispostos a narrar suas experiências durante a pesquisa. As entrevistas com dois desses alunos foram realizadas antes das aulas, enquanto o terceiro participante haitiano preferiu ser entrevistado fora do horário de aula em local próximo a sua faculdade e seu trabalho.

Não foi possível gravar entrevistas individuais com as participantes sírias, não obstante as diferentes tentativas de gravá-las: uma das participantes desmarcou a entrevista porque estava de mudança; outra, porque um de seus filhos estava doente e não poderia me receber em sua casa, nem se encontrar comigo diante dessa condição; já a terceira participante síria me convidou para um jantar na sua casa, onde realizaríamos a entrevista, no entanto, não gravei as conversas desse encontro, pois seu marido, que não havia assinado nenhum termo de consentimento de participação, estava presente e me senti constrangida em gravar nossas conversas, logo, por essa razão, esse encontro foi registrado apenas no diário de campo.

As entrevistas foram realizadas com perguntas abertas, porém sempre considerando o eixo temático norteador (discursos de identidade e de agentividade) da pesquisa aqui descrita. Assim como nas minhas participações durante as aulas, posiciono-me constantemente durante as entrevistas com os alunos, conduzindo-as com perguntas e sugerindo, ainda que não propositalmente, possíveis respostas dos participantes. Nesse sentido, convém reafirmar a perspectiva etnográfica desta investigação qualitativa e interpretativista (SCHULZ, 2007; CARSPECKEN, 2011), na

medida em que enfoca a perspectiva local tanto dos alunos participantes como da pesquisadora.

3.3.1.3 Encontros informais

Três encontros informais foram realizados com diferentes participantes durante a fase de geração de dados desta investigação: um jantar na casa de uma aluna síria, um encontro com um aluno haitiano em um café e um encontro com duas alunas sírias em um café perto da UFPR, ao fim do curso da turma dos sírios. Enquanto o encontro com o aluno haitiano foi registrado tanto em gravação de áudio quanto em diário de campo, os dois encontros com as alunas sírias foram registrados somente nos diários de campo, pois, devido a seu contexto de informalidade, considereei que pedir para ligar o gravador poderia gerar constrangimento nas participantes.

Esses encontros foram muito importantes para fortalecer os laços de confiança entre os participantes (alunos e professora-pesquisadora) e para conhecer a realidade dos alunos fora da sala de aula.

No que diz respeito ao processo de geração de dados, é importante ressaltar que todas as interações e entrevistas gravadas em áudio, depois de roteirizadas, tiveram seus trechos mais relevantes transcritos literalmente para análise. Por fim, os dados gerados durante as aulas, retirados de depoimentos de alunos do programa bem como de anotações do diário de campo da pesquisadora, foram cruzados. Essa triangulação de dados será realizada no próximo capítulo no qual se fará a análise dos dados.

Algumas considerações

Neste capítulo apresentei os pressupostos epistemológicos e os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa aqui descrita. No início, retomei o objetivo geral e as perguntas de pesquisa e explicitiei a perspectiva etnográfica (SCHULZ 2007; OLIVEIRA 2013; LUCENA, 2015) da pesquisa aqui focalizada. Além disso, descrevi as atividades de campo realizadas, bem como os procedimentos adotados em cada uma de suas fases: 1) aplicação de questionário

aos participantes da pesquisa, de modo a se obter dados objetivos sobre eles; 2) realização de grupos focais em sala de aula, registrados em diário de campo e em gravações de áudio das interações; 3) entrevistas com perguntas abertas com alguns participantes da pesquisa.

O próximo capítulo traz a análise dos dados da investigação em foco a partir das categorias sistematizadas que foram emergindo ao longo do processo de investigação, com base no objetivo principal da pesquisa aqui descrita: refletir sobre como migrantes e refugiados representam sua agentividade, ou impossibilidade de agentividade, no novo contexto social, linguístico, cultural e político no qual se encontram inseridos.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS

Como discuti nos capítulos anteriores, os processos de migração e de refúgio são extremamente desafiadores e, por vezes, dolorosos para os indivíduos que os vivenciam, pois implicam, como afirma Norton (2013), perdas de recursos materiais – propriedades, dinheiro – e simbólicos – espaços de enunciação mais privilegiados, não reconhecimento de sua educação formal, amizades. A performatividade (BUTLER, 2010), enquanto estratégia sociodiscursiva, apresenta a possibilidade de práticas de (re)existência (ALBÁN, 2007) a esses indivíduos ao permitir que outras identidades possam emergir, em meio aos discursos hegemônicos, de maneira agentiva para contestar identidades e agentividades subalternizadas pelos processos de desposseção e de não reconhecimento (BUTLER & ATHANASIOU, 2013). Neste capítulo, discutirei como essas perdas, causadas pela desposseção e pelo não reconhecimento, provocam altos níveis de estresse no indivíduo diaspórico, pois exigem dele uma postura reflexiva constante diante do(s) novo(s) eu(s) e do outro (VITANOVA, 2005). Além disso, com base em dados de interação, analisaremos como os participantes da pesquisa aqui focalizada praticaram a (re)existência em relação à desposseção e ao não reconhecimento.

Primeiramente, ainda que a questão já tenha sido problematizada no capítulo anterior, é pertinente reiterar que a pesquisa aqui focalizada tem uma perspectiva assumidamente êmica. Ela poderá ser notada nos trechos de interação entre mim e meus alunos, transcritas neste capítulo de análise de dados.

A seguir, apresentarei a análise dos dados, que indicam como os processos de desposseção, de não reconhecimento e de (re)existência têm se desenvolvido no dia a dia de migrantes e refugiados em Curitiba e região. A análise se baseará fundamentalmente nos conceitos discutidos no Capítulo 2, no entanto, outras noções serão articuladas a tais conceitos para aprofundar questões levantadas a partir dos dados.

4.1 O perfil dos participantes da pesquisa

Antes de iniciar a análise do perfil dos participantes da pesquisa aqui descrita, apresento uma breve descrição dos participantes, cujas interações aparecerão na análise que se segue.

Aminah

Aminah é uma professora síria, casada e mãe de duas crianças. Com a guerra na Síria, veio para o Brasil em 2015 porque já tinha contato com membros da comunidade árabe curitibana antes dos conflitos em seu país. Aminah vive com sua família em um apartamento pequeno no Centro de Curitiba e fabrica doces árabes “de verdade” (nas suas palavras), que vende para restaurantes, pois não consegue exercer a profissão de professora no Brasil.

Ghayda

Ghayda é uma jovem advogada síria, casada e sem filhos. Assim como Aminah, veio para o Brasil em 2015. Sem poderem exercer suas profissões, Ghayda e seu marido abriram uma loja de roupas e acessórios com a ajuda de membros da comunidade árabe de Curitiba.

Olivier

Olivier é um advogado haitiano que chegou no Brasil em 2012. Antes de morar em Curitiba, morou no Centro-Oeste por dois anos. Durante a geração de dados da pesquisa aqui descrita, Olivier estava se preparando para o ENEM, pois queria fazer uma segunda graduação porque seu diploma não havia sido reconhecido no Brasil.

Ronald

O sonho de Ronald é tornar-se engenheiro mecânico. Veio do Haiti para o Brasil em 2014 com seu irmão pela rota do Acre. Com o agravamento da crise econômica, em 2016, Ronald decidiu migrar com seu irmão para os Estados Unidos, porém, devido às restrições à entrada de migrantes estabelecida pelo governo de Donald Trump, os dois foram impedidos de entrar. Ronald e seu irmão vivem hoje em um país da América Latina e pensam em retornar ao Brasil.

Louis

Louis é um haitiano bastante calado e observador. Durante as aulas, fazia contribuições pontuais, porém muito perspicazes sobre os temas que estavam sendo discutidos. Seu sonho é tornar-se pastor evangélico. Louis estava desempregado no momento em que os dados foram gerados.

Jean

Jean é um haitiano muito jovem e alegre, que gosta de contar histórias. Assim como Ronald, sonha em ser engenheiro mecânico. Veio para o Brasil em 2014 e trabalha em uma funilaria.

Joseph

Joseph é um aluno haitiano da UFPR. Apesar de já estar na universidade, continuava frequentando as aulas, pois dizia que “precisava melhorar o português”.

Silvia

Silvia é professora de português, mestra em Linguística pela UFPR e pesquisa discursos de identidade em comunidades de migrantes alemães no Paraná. Foi voluntária no PBMIH durante os anos de 2014 e 2016, período em que trabalhamos juntas, aos sábados, nas mesmas turmas de PLA para migrantes haitianos. Sua participação na pesquisa aqui descrita teve valor inestimável.

Renata

Sou professora de português e de alemão como línguas adicionais. Como já mencionado no Capítulo 1, trabalhei com o ensino de PLA em contexto de migração e refúgio de 2013 até o fim de 2016. A partir de março de 2016, comecei a trabalhar como professora voluntária às terças-feiras com refugiados sírios. Até então, só havia trabalhado com migrantes haitianos, aos sábados, junto com a professora Silvia.

Início a análise dos dados fazendo algumas considerações sobre a questão de gênero dos participantes, uma vez que, como já explicitado no Capítulo 3, todos os dez alunos haitianos que aceitaram participar da pesquisa aqui descrita eram do sexo masculino e que somente mulheres aceitaram participar na turma dos sírios. O caso dos alunos haitianos se explica pelo fato de não haver mulheres na turma em

que a pesquisa aqui discutida foi realizada. No caso da turma dos sírios, porém, a concordância em participar da pesquisa merece ser problematizada mais detalhadamente, uma vez que essa turma era composta tanto por homens quanto por mulheres (três homens e três mulheres no total).

Durante a leitura do TCLE na turma dos sírios, houve uma discussão intensa entre os alunos, em árabe, sobre se deveriam ou não participar da pesquisa, como descrevi na anotação do diário de campo do dia 15 de março de 2016:

15 de março de 2016

Dia de ler o TCLE e o questionário. Foi mais difícil do que eu imaginava e não deu tempo de ler o questionário, só o TCLE. Nenhum dos alunos assinou na hora, mas houve uma grande discussão em árabe sobre se deviam assinar ou não. A Aminah¹ me explicou que ela estava tentando convencer os colegas a me ajudar. Ela disse que me ajudaria. Pelo que ela me explicou, pareceu que eles estavam com medo de sofrer retaliações, como seria de costume na Síria – a Aminah falou [para os colegas] que ninguém seria preso, nem torturado, nem enforcado (!) se aceitasse participar da pesquisa. Como nos conhecemos há pouco tempo², entendo que não confiem o suficiente em mim.

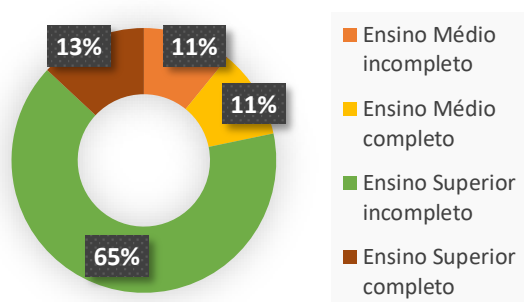
Como resultado dessa discussão, todos os alunos decidiram levar o TCLE para casa para pensar com calma sobre se participariam, ou não, da pesquisa. Na aula seguinte, somente quatro alunos trouxeram o documento assinado. Um deles, porém, do sexo masculino, ao ver que os outros homens não participariam, decidiu não participar. Esse processo de negociação parece indiciar uma adesão à pesquisa motivada também pela (não) identificação de gênero entre alunos e professora-pesquisadora, sobretudo quando se considera que um dos homens, apesar de ter assinado o TCLE, decidiu não entregá-lo ao perceber que seria o único homem a participar na turma.

¹ Os nomes de todos os participantes, como já dito anteriormente, foram trocados para garantir seu anonimato.

² No diário de campo de 15 de março de 2016, escrevo que os alunos e eu ainda não nos conhecíamos, pois só iniciei o trabalho com o grupo dos sírios em março de 2016, apesar de eu já estar trabalhando como professora voluntária no PBMIH desde novembro de 2013.

No que se refere à escolaridade, o grupo dos haitianos é mais heterogêneo, com participantes que ainda não completaram o Ensino Médio até participantes com Ensino Superior completo, conforme demonstram os gráficos abaixo da Figura 6.

Escolaridade - Haitianos



Escolaridade - Sírias

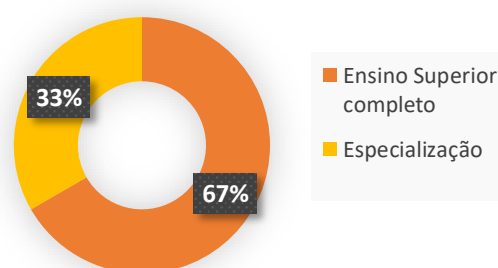


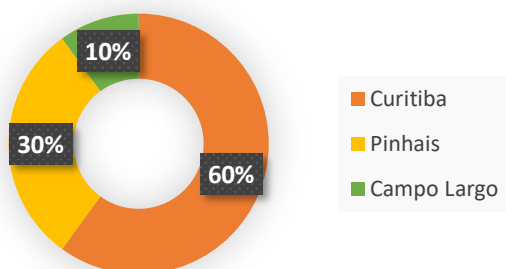
Figura 6 – Escolaridade dos participantes da pesquisa

Fonte: Pesquisa de campo, 2016

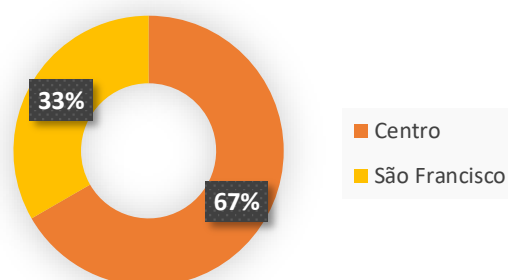
Os dados da Figura 6 são relevantes porque atestam um fator bastante comum em turmas de PLA para migrantes e refugiados: a diversidade em sala de aula relacionada aos diferentes níveis de letramento escolar e acadêmico. Por essa razão, é comum que alguns alunos tenham muita facilidade na compreensão e na produção orais e mais dificuldade na escrita do que outros. A produção escrita desses alunos indicia que quanto maior o grau de escolaridade, maior a facilidade para produzir e compreender texto escritos. Essa diversidade requer do professor um planejamento de aula que contemple uma aprendizagem flexível, na qual se exercitem habilidades e competências linguísticas com atividades de níveis de dificuldade variados, como foi explicado por Cursino *et al.* (2016). No caso das alunas sírias, como se pode observar na figura acima, o nível de escolaridade é mais homogêneo – isso não significa, no entanto, que não haja diferença no nível de proficiência entre elas.

No que se refere à apropriação do espaço urbano, observaram-se tendências distintas entre duas comunidades pesquisadas, como se pode observar nos gráficos da Figura 7 a seguir.

Local de domicílio - Haitianos



Local de domicílio - Sírias

**Figura 7** – Local de domicílio dos participantes da pesquisa

Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Todos os participantes haitianos vivem em bairros afastados do Centro³, mesmo os que moram em cidades da Região Metropolitana de Curitiba. As razões para esse padrão de ocupação do espaço urbano podem ser as mesmas que tradicionalmente levam as classes de trabalhadores com menor remuneração a ocupar esses espaços: aluguéis mais baixos. Considerando que o bairro de São Francisco faz parte da região central de Curitiba, é possível afirmar que todas as participantes sírias vivem no centro da cidade. À primeira vista, isso poderia ser o indício de uma condição socioeconômica mais favorável das participantes sírias em comparação à condição dos haitianos, no entanto, o centro de Curitiba se constituiu historicamente como uma região ocupada por árabes desde os anos 1950, quando os primeiros sírio-libaneses chegaram à cidade, como explica Nasser (2006, p. 75):

A região central foi o local preferencial de instalação dos imigrantes árabes muçulmanos. A concentração populacional nestas regiões tornava-as importantes mercados consumidores, favorecendo investimentos na atividade comercial, à qual vão se dedicar, preferencialmente, estes imigrantes.

Esse dado, no caso das participantes sírias, é relevante, pois a continuidade desse padrão de ocupação urbana pela comunidade árabe em Curitiba propicia a formação de redes de auxílio aos recém-chegados, conhecidas como

³ Os participantes haitianos que vivem em Curitiba estão assim domiciliados: dois no Bairro Xaxim, um no Bairro Alto e um no Sítio Cercado; em Pinhais, um mora no Jardim Tropical e dois, no Jardim Claudia; o participante que mora em Campo Largo vive no bairro Vila Gilcy.

“cadeias de chamadas” (NASSER, 2006). É interessante notar que essas redes de auxílio persistem na comunidade árabe curitibana como instrumento de inserção e, conseqüentemente, de promoção de autonomia do recém-chegado e têm sido fundamentais no acolhimento dos refugiados sírios na cidade. É importante mencionar que, no contexto das “cadeias de chamadas” da comunidade árabe curitibana, é possível notar que a língua de acolhimento é o árabe e não o português. Nasser (2006, p. 63) explica como essa estrutura de acolhimento se constituiu na comunidade árabe curitibana:

Os pioneiros constituíram-se em referências onde os recém-chegados poderiam obter auxílio, pois dominavam informações básicas sobre o idioma local, aonde ir, onde trabalhar, como se comportar e a quem recorrer em momentos de dificuldade financeira ou doença.

A rede de acolhimento dentro da comunidade árabe descrita por Nasser foi mencionada também pelo marido de uma das participantes sírias durante um jantar na casa deles. Ghayda era advogada na Síria e não pode exercer aqui no Brasil sua profissão, não só porque ainda não fala bem português, mas também porque, como ela mesma apontou, o sistema de leis do Brasil é completamente diferente. Seu marido é economista, mas, devido à barreira linguística, não conseguiu emprego no Brasil. Diante dessa falta de perspectiva profissional, um membro da comunidade árabe lhes emprestou um ponto comercial em um bairro da periferia de Curitiba, onde eles abriram uma loja de bolsas e acessórios.

A maior parte dos alunos sírios parecia ter algum capital trazido do seu país de origem, pois eles montaram pequenos negócios aqui no Brasil, a exemplo de duas alunas, que montaram lojas de acessórios, e de um outro aluno, que montou um restaurante. Os que não tinham esse capital inicial para montar o seu pequeno negócio ficavam em maior situação de vulnerabilidade social. Esse foi o caso de um dos alunos da turma que, apesar de ser um profissional liberal bastante experiente em seu país, e de falar francês e inglês, não conseguiu encontrar emprego na sua área, passando a viver em situação econômica delicada, pois não tinha capital para montar sua própria loja como os colegas.

Se, por um lado, a organização social da comunidade de origem no novo país de domicílio constitui-se como um fator que facilita a inserção dos recém-chegados na sociedade, por outro, essa rede de proteção social é reivindicada nas comunidades nas quais ela ainda não se formou, como na comunidade haitiana de Curitiba. Em alguns momentos, durante a geração de dados na turma de alunos dessa nacionalidade, essa falta de organização e a ausência de uma rede de solidariedade foi problematizada pelos participantes. O trecho abaixo, da aula do dia 30 de abril de 2016, exemplifica essa questão:

Renata – Vocês acham, concordam, que falta solidariedade do povo brasileiro?

Olivier – Não... Falta solidariedade do lado dos haitianos.

Renata – Dos haitianos?

Olivier – Sim.

Renata – Ah... Como assim?

Olivier – Por exemplo, se um haitiano chegou aqui, não tem conhecimento sobre a cultura, língua, tem que ter uma comunidade haitiana **para receber aquele haitiano, pra integrá-lo na cultura e na língua portuguesa brasileira**.

A organização comunitária é percebida como uma forma de proteção contra processos de despossessão e de não reconhecimento, além de ser um espaço no qual a (re)existência pode ser praticada conjunta e solidariamente, proporcionando maior representatividade e inserção de seus membros na sociedade. Quando Olivier afirma que “falta solidariedade do lado dos haitianos” e que “tem que ter uma comunidade haitiana **para receber aquele haitiano, pra integrá-lo na cultura e na língua portuguesa brasileira**”, ele indicia que não há uma rede de acolhimento dentro da comunidade haitiana. Não se poderia, no entanto, afirmar que não há uma organização da comunidade haitiana em Curitiba, uma vez que a sede da Associação para a Solidariedade dos Haitianos no Brasil (ASHBRA) fica em Curitiba. A partir da fala de Olivier e de outros alunos, que reclamaram da falta de solidariedade e organização da comunidade haitiana, infere-se que nem todos se sentem representados pela ASHBRA.

Na última seção deste capítulo, analisarei dados sobre uma situação em que a comunidade haitiana conseguiu se organizar e praticar (re)existência a

processos de despossessão e não reconhecimento provocados pela veiculação de imagens e de discursos etnocêntricos na mídia.

4.2 Os participantes da pesquisa e seus repertórios linguísticos

No que diz respeito ao repertório linguístico dos participantes, todos são plurilíngues, fato que em si já indicia repertórios linguísticos diferentes, uma vez que alunos de uma mesma turma costumam apresentar níveis diferentes de letramento, bem como de conhecimento de português.

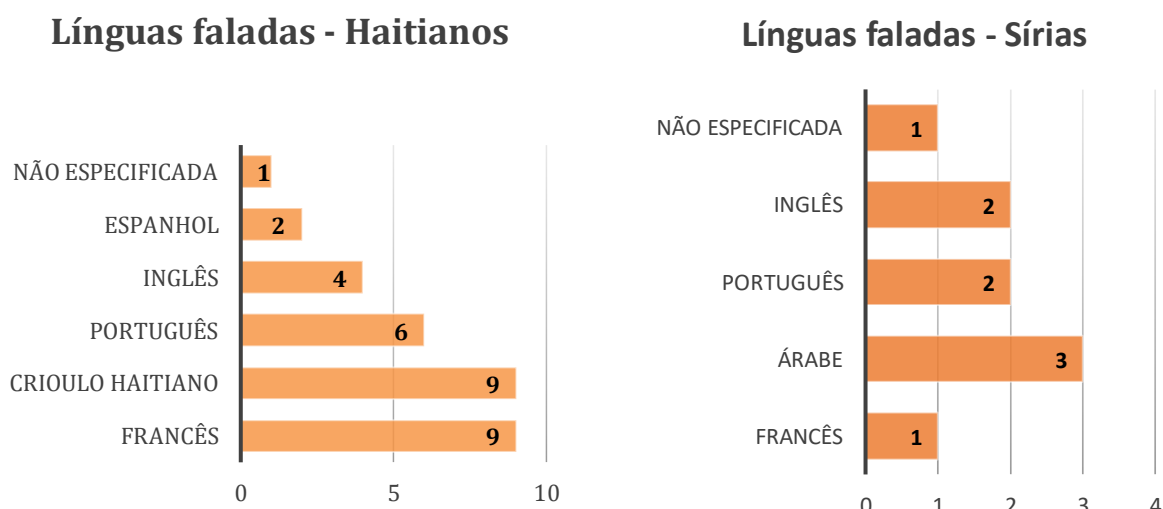


Figura 8 – Repertório linguísticos dos participantes da pesquisa
Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Como indica a Figura 8 acima, esse dado é ainda mais relevante no caso do grupo dos haitianos, no qual apenas seis entre dez alunos se consideram falantes de português, apesar de pertencerem a uma turma de nível intermediário de Português como Língua Adicional.

É interessante notar que, em ambos os grupos, há participantes que não se consideram falantes de português. Esse dado indicia que é provável que os alunos acreditem que falar português significa falar português como um brasileiro. Maher (2007a) aponta que o que está embasando essas representações é, muito provavelmente, o conceito de bilinguismo equilibrado que considera a suposta proficiência de “falantes nativos” como parâmetro para bilíngues ou plurilíngues “perfeitos”, uma vez que “pressupõe a possibilidade de existência de bilíngues

capazes de se desempenhar em *todos* os domínios *em ambas* as línguas de seu repertório verbal” (MAHER, 2007a, p. 73). Segundo a autora, ainda que subjacente a essas representações, está um conceito de língua equivocado: o de língua como um sistema fixo, pronto, acabado, que deve/pode ser apreendido em sua totalidade.

Com relação à língua portuguesa mais especificamente, e, como atesta a literatura sobre ensino de língua adicional em contexto de migração e de refúgio (VITANOVA, 2005; GROSSO, 2011; NORTON, 2013), a falta de proficiência é percebida como um entrave à inserção na sociedade brasileira, sobretudo no mercado de trabalho. Essa questão se fez presente nos dois grupos de participantes, como indica a análise dos dados apresentados a seguir.

Olivier – É, o que que a Constituição de 88 diz: todas as pessoas, inclusive os estrangeiros que estão vivendo no país, têm direito, como moradia, eles têm educação, tal, tal, tal... não tem distinção entre brasileiros e estrangeiros, porém... **eles vão dizer, o estrangeiro tem que ter domínio de língua portuguesa, tal, tal, tal... tal, tal, tal...**

Renata – Não, mas isso não diz na constituição...

Olivier – Sobre a constituição você vai ler, no artigo primeiro, no terceiro ou quarto ponto...

Renata – Não, que o estrangeiro precisa falar português?

Olivier – Não... isso é, depois de uma coisa dizer, ó: **vai entrar, vai ingressar, porque as faculdades estabeleceram as normas internas para que o estrangeiro ingresse nas universidades. Isso que eu estou dizendo.**

Renata – Ah, sim... Sim, sim. Pra entrar na universidade, é. Na constituição, não está escrito que precisa falar português.

Olivier – [Na constituição] diz que todos são iguais: mulheres e homens...

Silvia – É, isso são as universidades que pedem: o Celpe-Bras⁴, né, que é o exame...

Ao afirmar que “**eles [a CF/88] vão dizer, o estrangeiro tem que ter domínio de língua portuguesa, tal, tal, tal...**”, Olivier assume equivocadamente que o “domínio” do português seja uma exigência imposta ao estrangeiro pelo Estado brasileiro. Quando eu insisto com ele que essa exigência não existe na Constituição Federal de 1988, Olivier justifica seu entendimento: “não, isso é depois de uma coisa dizer, ó: **vai entrar, vai ingressar, porque as faculdades estabeleceram as normas internas para que o estrangeiro ingresse nas universidades. Isso que eu estou**

⁴ O Celpe-Bras é o exame de proficiência em língua portuguesa do Brasil, exigido por muitas universidades como condicionante à admissão de alunos estrangeiros, ainda que pertencentes a países lusófonos. Sobre essa discussão, cf. Diniz (2008) e Bizon (2013).

dizendo.” Isso indicia a importância atribuída à língua portuguesa pelos migrantes como um instrumento de inserção no novo país de domicílio. Ao afirmar que “**eles** [a CF/88] **vão dizer, o estrangeiro tem que ter domínio de língua portuguesa**⁵, **tal, tal, tal...**”, Olivier indicia sua percepção de que, sem o português, o exercício pleno de cidadania fica comprometido. Nesse sentido, a aprendizagem do português opera, ao mesmo tempo, como um mecanismo de reconhecimento que reforça a assimilação por meio de regras e normas (quando se torna uma exigência para o acesso à universidade) e como um instrumento de prática de (re)existência frente ao não reconhecimento de direitos (quando o migrante ou refugiado expressa sua agentividade na língua adicional). Nesse último fator reside a importância de se pensarem práticas reflexivas de ensino-aprendizagem de língua adicional (CÉSAR & CAVALCANTI, 2007; JORDÃO, 2013) que considerem as implicações identitárias, políticas e sociais do contexto de migração e de refúgio para a inserção mais igualitária dos recém-chegados na sociedade brasileira.

Um exemplo bastante emblemático de despossessão e de não reconhecimento, relacionado à falta de proficiência em língua portuguesa, ocorre quando migrantes e refugiados não conseguem ter seus diplomas reconhecidos e precisam procurar outros empregos fora de sua área de formação. Em geral, os empregos que lhes são oferecidos não precisam de qualificação, nem de um conhecimento mais aprofundado da língua portuguesa. Durante a realização da pesquisa aqui discutida, houve relatos recorrentes de padrões que costumam se aproveitar dessa situação de vulnerabilidade social do migrante ou refugiado para cometer abusos e ilegalidades. Abaixo, reproduzo um trecho do diário de campo do dia 29 de março de 2016, em que Aminah, aluna síria de pouco mais de 30 anos, expõe essas relações:

Nesta aula, Aminah levou doces de páscoa, o que motivou uma discussão calorosa em árabe [entre os alunos] que depois foi explicada para mim. Aminah estava muito chateada porque os donos de restaurantes árabes para quem ela vende seus doces estavam pagando um valor muito baixo por eles. Cada doce custa R\$5, mas, vendendo para um restaurante, ela recebe apenas R\$0,80 por doce. Estava muito brava e reclamou dos donos dos restaurantes dizendo: “**esses árabes do Brasil** não são corretos. Só pensam em dinheiro”.

⁵ Essa importância atribuída à língua portuguesa parece estar diretamente ligada à ideologia de monolinguismo que constitui o imaginário nacional, segundo o qual um país = uma nação = uma língua (MAHER, 2007a; CANAGARAJAH, 2013).

Na Síria, Aminah era professora, mas, no Brasil, por ainda não ter o “domínio” da língua, produz doces sírios para restaurantes árabes de Curitiba. É interessante notar, na fala dela, a diferenciação que faz entre árabes do Brasil e árabes do Oriente Médio quando diz **“esses árabes do Brasil”**. Quando Aminah, logo em seguida, afirma “[os árabes do Brasil] não são corretos. Só pensam em dinheiro”, indicializa sua opinião atribuindo características de desonestidade e de ganância aos árabes brasileiros e, diferenciando-os, por oposição, de árabes sírios, que seriam, de acordo com essa identidade árabe idealizada, honestos e generosos. Se esse posicionamento de Aminah frente ao comportamento abusivo do dono do restaurante que encomenda seus doces expõe processos de despossessão e de não reconhecimento, indicia também, de forma performática, um movimento de resistência e de (re)existência. Aminah faz a distinção entre árabes brasileiros e outros árabes por meio do enunciado **“esses árabes do Brasil”**, afastando-se, por meio da não identificação, desse grupo de pessoas. Ao diferenciar-se dos árabes brasileiros, ela se engaja em uma prática de (re)existência, (re)significando e (re)negociando, de maneira performativa e agentiva (VITANOVA, 2005). Assim, Aminah (re)existe às práticas discriminatórias que a tentam subalternizar, “[re]elaborando a vida] em condições adversas, tentando superar essas condições para ocupar um lugar de dignidade na sociedade” (ALBÁN, 2007, p. 23).

Relatos de abusos e de ilegalidades nas relações de trabalho são frequentes também nos discursos de migrantes haitianos. No caso deles, contudo, esses relatos geralmente acompanham denúncias de racismo e de xenofobia. Por se tratar de um dado recorrente e importante nos relatos de tais participantes, proponho uma reflexão sobre racismo e xenofobia contra migrantes negros, em especial, contra haitianos.⁶

⁶ Para isso, analisarei algumas falas dos participantes com base no conceito de estigmatização racial (SALES JÚNIOR, 2006) e no conceito de xenofobia (APPADURAI, 2009).

4.3 Representações dos participantes da pesquisa sobre racismo e xenofobia

A análise dos dados qualitativos reafirma o que havia sido indicado nos dados gerados pelos questionários nas perguntas relativas às relações étnico-raciais, os quais apontaram que os participantes haitianos não só tinham um contato inter-racial mais heterogêneo como também, e provavelmente por essa razão, percebiam e sofriam maior preconceito e violência racial na sociedade brasileira.

No caso das alunas sírias, vale ressaltar, que não foram registrados relatos pessoais de preconceito racial ou de xenofobia. Isso deve provavelmente ao fato de todas elas serem brancas e de feições ocidentais. Esse dado é relevante, pois reforça o indício de que a violência simbólica sofrida pelos migrantes, sobretudo negros, como no caso dos haitianos, é notadamente fundada na estigmatização racial (SALES JÚNIOR, 2006) de determinados grupos étnicos que motiva discursos de ódio e de racismo (APPADURAI, 2009), crimes tipificados no Código Penal Brasileiro.

Temas relacionados a raça e etnia emergiram com frequência nas falas dos alunos haitianos e foram explicitamente abordados nas questões 21 a 26 do questionário socioeconômico e étnico-cultural aplicado a todos os participantes na primeira etapa da geração de dados (ANEXO 3). Antes de discutir com maior profundidade a questão étnico-racial com base em dados qualitativos, convém apresentar alguns dados quantitativos que servirão de apoio para essa análise.

Pergunta 21: Em relação à cor da pele, você se considera:

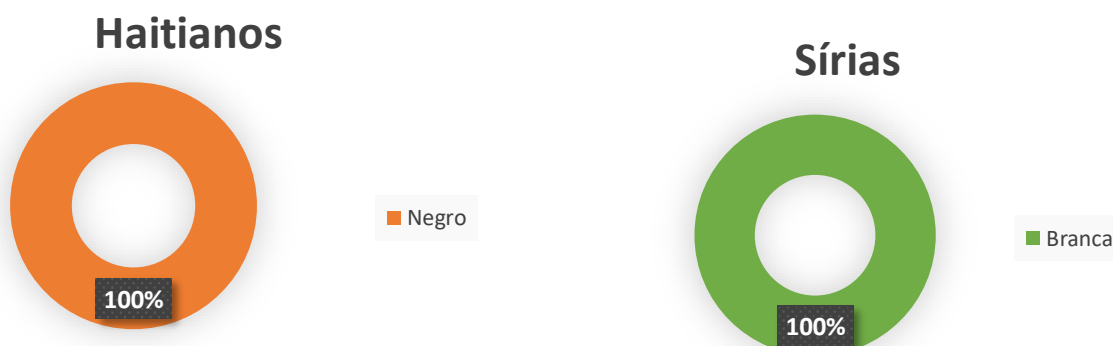


Figura 9 – Questão 21 do questionário socioeconômico e étnico-cultural

Fonte: Pesquisa de campo, 2016

É interessante notar que, nos dois grupos, as identidades raciais são percebidas como bastante homogêneas: todos os participantes haitianos se autodeclararam negros e todas as participantes sírias se autodeclararam brancas, conforme apontado pelos gráficos da Figura 9 exibida acima.

Vejamos, a seguir, as respostas dadas às perguntas 22, 23 e 24, apresentadas, respectivamente nas Figuras 10, 11 e 12.

Pergunta 22: Entre seus familiares, há pessoas que têm a cor da pele diferente da sua?

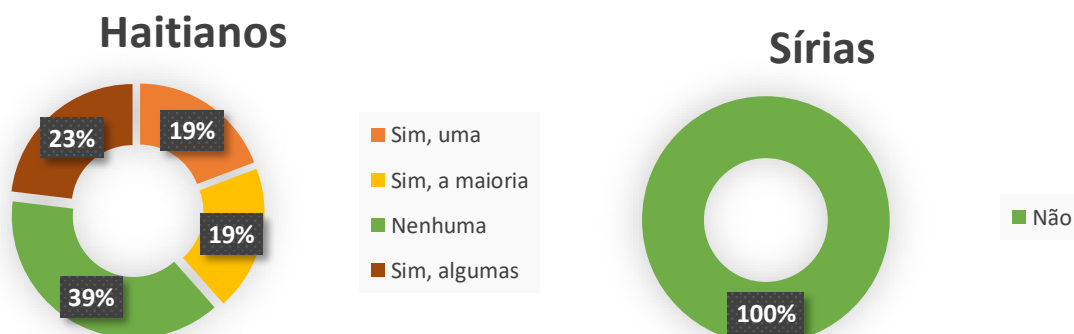


Figura 10 – Questão 22 do questionário socioeconômico e étnico-cultural
Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Pergunta 23: Entre seus amigos próximos, há pessoas que têm a cor da pele ou nacionalidade diferente da sua? Quais?



Figura 11 – Questão 23 do questionário socioeconômico e étnico-cultural
Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Pergunta 24: Você convive diariamente com pessoas que têm a cor da pele ou nacionalidade diferente da sua?

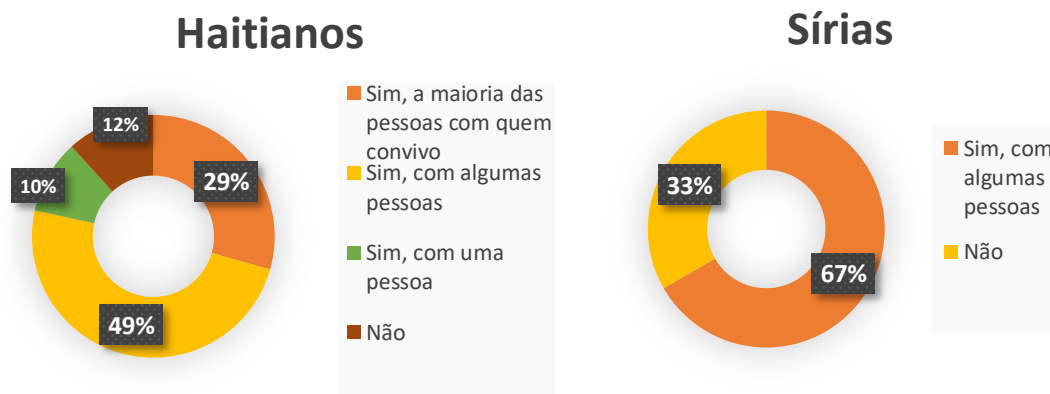


Figura 12 – Questão 24 do questionário socioeconômico e étnico-cultural

Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Os dados das Figuras 10, 11 e 12 indicam que os participantes haitianos convivem com grupos mais diversos de pessoas do que as participantes sírias. A começar pela família: 52% dos alunos haitianos têm familiares que têm a cor da pele diferente da sua, enquanto 100% das alunas sírias declararam ter a mesma cor da pele que seus familiares. As respostas dos participantes haitianos indicam que eles convivem em ambiente inter-racial bastante heterogêneo: 100% deles convivem diariamente e têm amigos que têm cor da pele ou nacionalidade diferentes da sua. Entre as participantes sírias, ainda que uma delas tenha respondido que convive com pessoas que têm a cor da pele ou nacionalidade diferentes da sua, ocorre exatamente o oposto: nenhuma das participantes afirmou ter amigos próximos que têm a cor da pele ou nacionalidade diferentes da sua. Esse convívio étnico-racial menos diverso das participantes sírias pode ser um indício de que as redes de acolhimento da comunidade árabe curitibana descritas por Nasser (2006) ao mesmo tempo em que resguardam os recém-chegados de certos processos de despossessão e de não reconhecimento, dificultam sua inserção na sociedade brasileira em um sentido mais amplo, isto é, no que se refere à convivência com outros grupos.

A diferença de contato dos participantes da pesquisa aqui descrita com outros grupos também se revela na percepção que eles têm a respeito das relações

étnico-raciais e sociais existentes no Brasil, como indicam os gráficos das Figuras 13 e 14 abaixo, referentes às perguntas 25 e 26 do questionário, respectivamente:

Pergunta 25: Você identifica algum preconceito de ordem étnica (por cor da pele ou nacionalidade) na sociedade brasileira? (múltipla escolha)

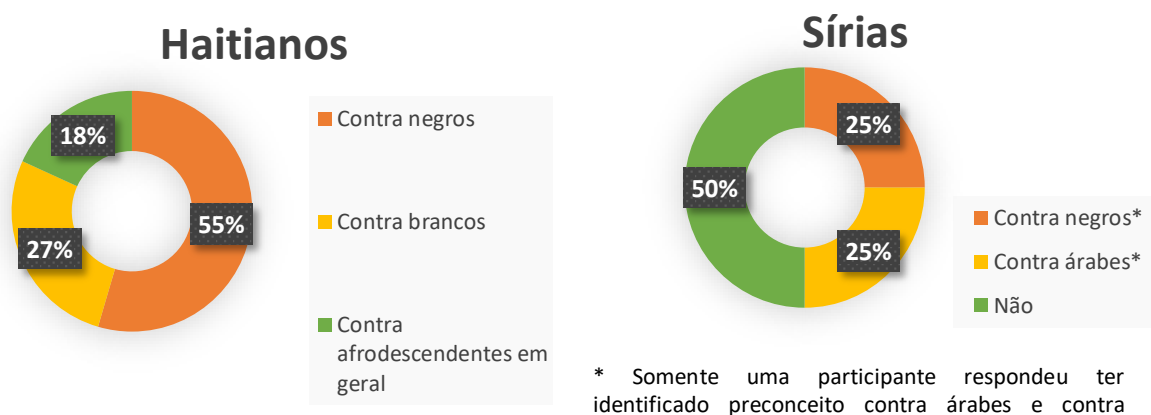


Figura 13 – Questão 25 do questionário socioeconômico e étnico-cultural

Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Pergunta 26: Você já foi vítima de algum tipo preconceito de ordem étnica (por causa da cor da sua pele ou do seu Estado de origem)?

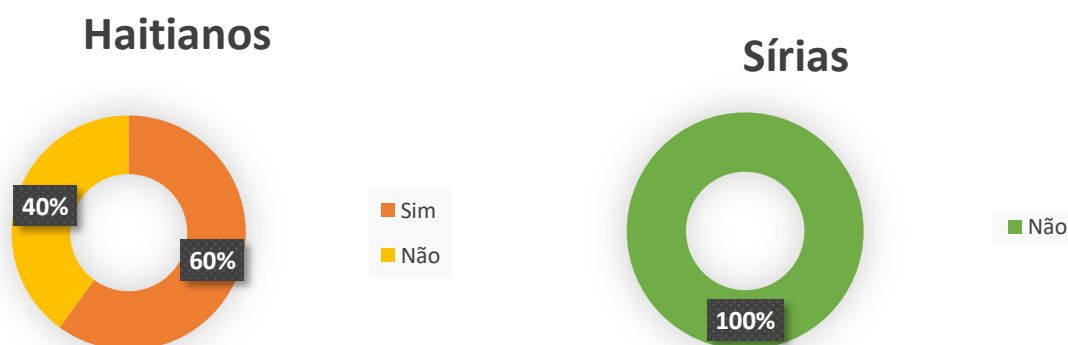


Figura 14 – Questão 26 do questionário socioeconômico e étnico-cultural

Fonte: Pesquisa de campo, 2016

É provável que o maior contato dos participantes haitianos com a diversidade étnico-racial também os exponha a maior grau de preconceito racial e de violência. Nesse sentido, é importante ressaltar que apenas uma aluna síria relatou haver identificado preconceito contra negros e árabes no Brasil, embora ela mesma

nunca tenha sido alvo desse tipo de violência. Esses dados talvez possam ser justificados pelo fato de, como mencionado anteriormente, a comunidade árabe curitibana ter construído uma rede de acolhimento a árabes recém-chegados ao Brasil (NASSER, 2006), mas também pelo fato de que, à época em que o questionário foi aplicado, nenhuma das participantes sírias tinha um trabalho formal, de modo que suas interações sociais estavam restritas ao ambiente familiar, à comunidade árabe e ao curso de português (onde todos os alunos também eram sírios).

Os casos de violência contra a população migrante negra no Brasil poderiam ser consideradas somente expressões de xenofobia, baseadas nas incertezas e inseguranças da sociedade em relação ao estrangeiro (APPADURAI, 2009), não fossem os relatos frequentes de migrantes negros sobre xingamentos de cunho racista em local de trabalho e mesmo na rua. Os recorrentes casos de violência contra migrantes negros no Brasil, ao mesmo tempo em que desconstroem o mito da democracia racial, chamam a atenção para a questão da violência estrutural latente da sociedade brasileira. Disfarçadas sob o discurso xenofóbico, essas agressões revelam muito sobre a nossa história enquanto nação, uma vez que são direcionadas a migrantes negros, sobretudo haitianos, grupo que tem chegado em maior número nos últimos anos.⁷ Esses fatos mostram que a violência contra a população negra é uma violência estrutural em uma sociedade que equilibra antagonismos desde os tempos coloniais (FREYRE, 2006).⁸

Em sociedades de passado escravocrata e pós-colonial, como a brasileira, em que o negro não foi de fato integrado à estrutura social (FERNANDES, 1978), a questão racial desempenha papel importante no que diz respeito ao acesso a recursos

⁷ Infelizmente, relatos de ações discriminatórias contra imigrantes negros são cada vez mais comuns na mídia. Demonstrações de racismo contra migrantes podem ser encontrados, por exemplo, no artigo de Tulio Milman, no *Jornal Zero Hora*, intitulado “Haitianos, o racismo camuflado”, publicado em 26 de maio de 2015 e disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/05/tulio-milman-haitianos-o-racismo-camuflado-4768586.html>>. Acesso em: 6 jan. 2017. Outra denúncia à xenofobia e ao racismo pode ser encontrado no artigo “Zero Hora, vamos falar de racismo?”, publicado no site da revista *Carta Capital*, em 1º de junho de 2015, no qual se questiona a representação do migrante negro em uma carta do leitor escrita em resposta à coluna de Tulio Milman. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/zero-hora-vamos-falar-de-racismo-6431.html>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

⁸ Como afirma Freyre (2006, p. 116), “considerada de modo geral, a formação da sociedade brasileira tem sido, na verdade, [...] um processo de equilíbrio de antagonismos.”. A sociedade brasileira constituiu-se a partir da relação dicotômica entre diferentes etnias, raças e culturas, resultando em uma sociedade estruturalmente desequilibrada. De acordo com Freyre, da interação entre culturas tão distintas, como a europeia, a africana e a indígena, não surgiria o conflito aberto, mas sim um conflito latente, que resulta em uma sociedade híbrida, miscigenada, que equilibra seus antagonismos entre diferentes polos de força que constituem as relações sociais do Brasil.

por meios institucionalizados, submetendo-os à condição de anomia e à subalternização, uma vez que

a estigmatização racial é o exercício de uma vigilância difusa e ciosa da hierarquia e da dominação raciais, provocando intensidades de dor nem sempre corpóreas [...]. **Áfeta o corpo com marcas mais sociais do que corporais**, mas que repercutem nele como estigmas. O estigma **é uma demarcação corporal de uma relação social de desigualdade, resultante de uma reificação dos processos de dominação/hierarquização**. (SALES JÚNIOR, 2006, p. 233, grifo meu)

A relação historicamente construída de conflito e desigualdade entre a semiótica do corpo branco e do corpo negro (enquanto categorias de diferenciação social) coloca o negro em situação de inferioridade, de maneira que esse indivíduo tem menor acesso tanto a recursos materiais e simbólicos quanto a meios institucionais. A questão racial como entrave à inserção na sociedade brasileira foi problematizada pelos participantes haitianos em diversos momentos. Transcrevo, abaixo, um trecho da aula do dia 30 de abril de 2016⁹, no qual os alunos estavam discutindo o conceito de injustiça social.

Renata – Isso, mais alguém quer comentar?

Louis – Posso falar uma coisa?

Renata – Por favor!

Louis – É uma coisa muito importante! **A injustiça social é uma coisa próxima no caso de nós, estrangeiros**. A gente chega aqui no Brasil... chega lá no serviço público pra fazer alguma coisa. **A gente tem o direito, mas, como negro, estrangeiro que tem hoje outra nação... as pessoas que estão trabalhando lá, não aceita, não aceita...** porque, por exemplo, fazer qualquer coisa que você tem direito... isso é tipo... é injustiça social...

Renata – Com certeza é!

Olivier – Outro exemplo pra reforçar essa ideia. Duas semanas atrás a gente tava na Assembleia Legislativa [do Paraná], alguns **brasileiros tavam vaiando os imigrantes pra não entrar**. Isso é um tipo de injustiça social, porque nós temos direito de entrar aqui e estudar nas universidades tanto na pública quanto nas particulares... mas eles estão dizendo que os imigrantes estão aqui para **roubar e tomar** o lugar dos filhos dos brasileiros nas universidades, nas creches, no trabalho... tudo isso é injustiça social contra os imigrantes.

[...]

Louis – Mas no nosso caso, é o seguinte, por exemplo, vamos supor que **o povo brasileiro não aceita diferença, não aceita a cultura diferença**

⁹ O plano de aula, cujo tema era o movimento Hip Hop como instrumento de luta contra a desigualdade social, está reproduzido no Capítulo 3.

[diferente], não aceita por exemplo, negão, por exemplo, relacionamento que a gente tem quando... no trabalho, com o supervisor entre outros... de dia em dia fica pior... isso é um tipo de violência, porque a gente tem direito pra trabalhar... não é obrigado... se você ficar doente, a empresa manda embora...

Ao mesmo tempo em que Louis indicia sofrer processos de despossessão e de não reconhecimento, ao afirmar que **“a injustiça social é uma coisa próxima no caso de nós, estrangeiros”** e **“o povo brasileiro não aceita diferença, não aceita a cultura diferença [diferente]”**, sua prática de (re)existência emerge logo em seguida, quando ele mobiliza duas identidades subalternizadas (negro e estrangeiro) para ilustrar sua argumentação de que pessoas como ele (negro e estrangeiro) sofrem injustiça social. É interessante como, nos trechos **“a gente tem o direito, mas, como negro, estrangeiro que tem hoje outra nação...”** e **“o povo brasileiro [...] não aceita por exemplo, negão”**, essas duas identidades subalternizadas (negro e estrangeiro) são (re)significadas por meio da sua (re)afirmação identitária. Há, portanto, em sua fala, uma prática de (re)existência (ALBÁN, 2007), na medida em que Louis contesta o sentido pejorativo atribuído às palavras **negro**, **negão** e **estrangeiro**, problematizando o teor negativo desses termos e apropriando-se deles como partes constitutivas importantes de sua identidade no Brasil.

A fala de Olivier, ao afirmar que **“alguns brasileiros tavam vaiando os imigrantes** pra não entrar [...] eles estão dizendo que os imigrantes estão aqui para **roubar e tomar** o lugar dos filhos dos brasileiros nas universidades, nas creches, no trabalho... tudo isso é injustiça social contra os imigrantes”, evidencia a percepção de alguns brasileiros de que a entrada de migrantes e refugiados no país compromete ainda mais o acesso dos nacionais aos bens e serviços do Estado. Appadurai (2009) atribui esse tipo de comportamento xenofóbico relatado por Olivier ao medo e à intensificação do sentimento de traição pelo Estado, devido à distribuição escassa dos recursos do Estado de bem-estar social. De acordo com o autor, tal sentimento, provocado por incertezas e ansiedades, serviria de base para o ressentimento e mesmo o ódio contra minorias que supostamente recebem esses benefícios. Por outro lado, o fato de migrantes e refugiados estarem participando das discussões sobre si na Assembleia Legislativa do Paraná demonstra que as comunidades migrantes e refugiadas estão ocupando novos espaços de enunciação, apesar do medo e da xenofobia de alguns brasileiros.

O trecho que se segue é a transcrição dos minutos iniciais da aula do dia 11 de junho de 2016. Nesse momento, Joseph, Olivier e Ronald estavam discutindo seus direitos no Brasil, quando Olivier começa a argumentar sobre o tema com base nos seus conhecimentos sobre a Constituição de 1988:

Joseph – Você está vivendo em um país, você tem que saber os direitos que você tem, né?

Olivier – Cara, se você viu, a Constituição Brasileira de 1988 é uma das melhores, das mais belas, que existem na terra, **mas vai ver na prática**, vai lá na prática, vai ver!

Ronald – Não, as coisas estavam lá no tempo da ditadura. **Agora não está na ditadura, as leis têm que mudar também.**

Renata – É, mas a Constituição não foi feita na ditadura, foi feita depois, o problema, Ronald, é o Estatuto do Estrangeiro. Esse foi feito na ditadura.

Olivier – É o que que a Constituição de 88 diz: todas as pessoas, **inclusivo os estrangeiros que estão vivendo no país**, têm direito como moradia, eles têm educação, tal, tal, tal... **não tem distinção entre brasileiros e estrangeiros, porém...** eles vão dizer, o estrangeiro tem que ter domínio de língua portuguesa, tal, tal, tal... tal, tal, tal...

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) assegura que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Art. 5, *caput*), porém Olivier e Ronald mesmos percebem que, de fato, há distinção, quando afirmam: “mas vai ver na prática, vai lá na prática, vai ver!” e “as leis têm que mudar também”. Além disso, o fato de Ronald confundir a Constituição Federal de 1988 (promulgada após a última ditadura militar brasileira) com o restritivo Estatuto do Estrangeiro (Lei n. 6.815/1980), é outro indício de que esse pressuposto de igualdade não é percebido como válido para todos. Essa percepção dos alunos confirma que tanto recursos materiais quanto simbólicos são distribuídos de maneira irregular nas sociedades (SANTOS, 2002; BUTLER & ATHANASIOU, 2013; NORTON, 2013). Nesse sentido, pode-se afirmar que a normatização da igualdade transforma-se em uma ferramenta de “gerenciamento de alteridade” (BUTLER & ATHANASIOU, 2013, p. 75), uma vez que essa igualdade normatizada neutraliza diferenças de raça, de gênero, de classe social e de nacionalidade, como se os mesmos direitos estivessem igualitariamente disponíveis a todos, independentemente de quem ou como sejam, reforçando o perverso mito da igualdade de oportunidades.

4.4. Organização horizontal como prática de (re)existência

Nesta seção, analisarei dados gerados em um período de três semanas, durante as quais identifiquei um movimento de organização entre os alunos haitianos, que envolveu a escrita de uma carta aberta e a gravação de um vídeo elaborados por eles em resposta a comentários sobre o Haiti feitos pelo apresentador Luciano Huck no intervalo do jogo da Copa América, entre Brasil e Haiti, no dia 8 de junho de 2016, e em seu artigo publicado no jornal *O Globo*, em 5 de junho do mesmo ano.¹⁰ Em ambas as ocasiões, o apresentador descreveu o Haiti como um país tomado pela miséria, sem perspectivas de desenvolvimento, chegando até mesmo a afirmar que a situação socioeconômica do país era prova de que a humanidade havia falhado. Tais comentários, que geraram grande indignação na comunidade haitiana, motivaram alguns de seus membros (dentre eles alguns de meus alunos) a se posicionarem contra a visão etnocêntrica apresentada por Huck. Apresento a seguir, a partir de anotações do diário de campo, de transcrições dos áudios das aulas e de produções escritas e de vídeo, o processo de negociação de uma prática de (re)existência ao discurso apresentado por Huck.

Na aula do dia 11 de junho, imediatamente posterior aos comentários do Luciano Huck no jornal e na TV, apesar de a aula haver sido planejada sobre outro tema (maioridade penal), a partir de uma demanda do grupo (preparação para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)), os planos foram mudados e começamos a discutir sobre os comentários do apresentador naquela semana. É importante ressaltar que, neste mesmo dia, recebemos, na nossa sala, a visita de ex-alunos e de outros haitianos que não participavam do PBMIH. Essa situação foi descrita por mim, com certa curiosidade, no diário de campo do dia 11 de junho de 2016:

Já no início da aula, começou uma movimentação engraçada: muitos alunos que não vinham há muito tempo, como o Dernel (aluno da turma de 2013), ou que nunca foram alunos do curso apareceram na nossa aula. Todos estavam bastante agitados.
[...]

¹⁰ HUCK, Luciano. 'Depois do que vi, acho que a humanidade não deu certo', diz Luciano Huck sobre Haiti. *O Globo*, 6 jun. 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/mundo/depois-do-que-vi-acho-que-humanidade-nao-deu-certo-diz-luciano-huck-sobre-haiti-19444700>>. Acesso em: 10 maio 2017.

Decidimos [alunos e professoras] que escreveríamos uma carta aberta ao apresentador para ser publicada na página da turma no *Facebook*¹¹. Os **“alunos novos” disseram que achavam [que] gravar um vídeo seria mais efetivo para chamar a atenção das pessoas e do apresentador.**

[...]

Tentamos [professoras e os alunos] esboçar a carta aberta nesta aula, mas não foi possível, porque **eles queriam negociar, entre eles, como fariam o vídeo.** Pediram nossa [minha e da professora Silvia] ajuda para escrever o texto, mas argumentamos que, se o escrevêssemos, estaríamos assumindo a mesma posição do Luciano Huck, ao falar por eles. Dissemos que eles deveriam escrever o texto e nos enviar para correções.

Durante o intervalo, o Claude pediu permissão para falar com a turma **em créole para negociar como fariam o vídeo.**

Diante dessas anotações, alguns aspectos sobressaem. O primeiro é o fato de alunos, que há muito tempo já haviam abandonado o curso ou que são nossos conhecidos de outros contextos, como o Dernel e o Louis, terem (re)aparecido neste dia. Junto com eles, vieram outros dois haitianos mais velhos, muito proficientes em português, que já estavam no Brasil há muitos anos. É interessante também o fato de a proposta de gravar o vídeo ter vindo dos visitantes (“alunos novos”), que, depois desse dia, nunca mais retornaram. Essas presenças inesperadas, somadas ao clima de agitação em que os alunos estavam, levam a crer que eles já estavam planejando alguma ação em resposta aos posicionamentos de Huck no jornal e na TV. Chama a atenção também o pedido de um dos visitantes para se dirigir ao grupo em crioulo haitiano para discutir sobre o vídeo. Se, por um lado, discutir sobre questões afetivas e abstratas (como a que estava em pauta) é mais fácil e produtivo em língua materna, por outro, essa escolha indicia também um posicionamento, na medida em que afastou as duas professoras (que não falam crioulo haitiano) da negociação. Com esse posicionamento, a organização horizontal como prática de (re)existência começa a se materializar, pois sujeitos, cujas identidades e narrativas tendem a ser subalternizadas, afirmam seu protagonismo para decidir como querem ser representados.

No dia 18 de junho, aula da semana seguinte, escrevi o que observei em sala:

¹¹ Em 2015, como parte de um projeto, a turma criou a página de *Facebook* que se chama “Haiti: somos mais isso”, na qual, por meio de postagens de textos, imagens e vídeos, constroem outras representações de seu país.

O Ronald e o Olivier saíram da sala diversas vezes para gravar o vídeo e, lá pela metade da aula, o Claude me trouxe uma cópia do texto que eles haviam escrito para o vídeo.

Nenhum dos “alunos novos” da aula anterior participou desta aula, o que **me faz pensar se eles já não teriam ido à aula com uma agenda...**

Nessa aula, a atividade de escrita conjunta da carta aberta foi retomada. Iniciamos a aula apresentando uma carta aberta escrita pelo Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Jaraguá do Sul e Região ao prefeito de Jaraguá do Sul, reivindicando reajuste salarial e apresentando possibilidade de realização de greve por tempo indeterminado, caso o reajuste não fosse concedido. A partir desse exemplo, e considerando o pedido de ajuda para preparar-se para o ENEM apresentado pelos alunos, discutiu-se sobre as principais características desse gênero textual, como pode ser observado no material didático elaborado para essa aula (ANEXOS 4 e 5). Essa carta foi postada no dia 20 de junho de 2016, na página dos alunos no *Facebook*, porém, como os alunos já haviam previsto, ela não teve tanta repercussão quanto o vídeo.

Abaixo, transcrevo trechos das negociações em sala durante a escrita colaborativa da carta aberta, realizada na aula do dia 18 de junho.

Renata – Uhum... Tá. Vamos começar a escrever, então? Que que a gente vai reivindicar?

Jean – Peraí!

Renata – Hã...

Jean – Tem uma coisa também **quando ele falou “a única coisa boa é...”**, **aí ele diz assim: é o brasileiro. Eu acho que é ruim!** Pra mim é..., vamos dizer o seguinte: a criança tá na miséria, sem... sem... passando fome, aquilo que ele tá falando... e tá feliz!

Renata – É... mas o que que a gente vai pedir, então, pro Luciano Huck?

Jean – **Tem que tentar parar com esse imagem preconceituoso...**

Renata – Uhum... mas se a gente falar assim: “pare com essa imagem preconceituosa!”

Jean – Não... [fala entrecortada]

Renata – Não dá. A gente tem que deixar isso mais suave...

Jean – Parece que ele tá quase... como é que eu vou dizer?... Tá fazendo...

Louis – [inaudível]... qual que é a pergunta?

Renata – Que que a gente vai pedir, reivindicar, pro Luciano Huck?

Jean – Se... se a gente tá vivendo um novo momento, todo mundo tá falando [que] tem que parar a atividade preconceituoso, gesto preconceituoso com os negros...

Renata – Então, esse... vídeo... [escreve]

Jean – ... **é desnecessário.**

Renata – [escrevendo] esse vídeo, esse artigo gera preconceito, ou aumenta o preconceito.

Louis – Certo.

Jean – É

[...]

Renata – Tá. Quais são os argumentos mais fortes que a gente tem, desses quatro?

Jean – [lendo do quadro] não é justo julgar um país somente por uma cidade ou um bairro.

Renata – Isso. Esse é um artigo, um... um... argumento forte, né? O [argumento] dois. Então esse a gente tem que usar [marca o argumento 2]. Outro argumento forte?

Louis – ... brincar com [inaudível]... O quatro.

Renata – O [argumento] quatro, né? O [argumento] dois e o [argumento] quatro são os mais fortes, porque, na verdade, o três, o um já tão mais ou menos aqui no dois, né?

Louis – Professora, você não acredita [que] é necessário também de reconhecer que nós somos um país no mundo, que Haiti não é rico? Sei, sei que [o] Haiti não é rico, **mas...**

Renata – Isso! A gente pode dizer, né? [escrevendo] Sabemos que somos um país pobre...

Louis – **mas...** [fala entrecortada]

Renata – [escrevendo] mas... isso aqui que é importante: mas...

[...]

Renata – Mas vamos lá! Nosso título é “Carta aberta ao apresentador Luciano Huck”. Tá. Que introdução? Por que que a gente tá escrevendo essa carta?

Jean – Pra contar pra parar do Haiti preconceituoso.

Renata – Isso. [escrevendo no quadro] Nós... nós... é... alunos... podemos nos posicionar como alunos?

Alunos – Sim.

Renata – [escrevendo] alunos do programa... opa! Depois eu arrumo, tá?

Jean – Não, arruma agora.

Renata – [escrevendo] programa Português Brasileiro para Migração Humanitária da UFPR, nos posicionamos ou gostaríamos de nos posicionar, é isso? E aí?

Jean – sobre a situação com os haitianos e a...

Renata – Mas sobre o que que a gente quer se posicionar? É a favor, contra?

Jean – Contra a ideia preconceituosa.

Renata – Isso. [escrevendo] contra a ideia preconceituosa

Louis – **Por que qualificar a ideia dele [como] preconceituosa? Não tem outra palavra para usar?**

Renata – Vamos pensar! Qual outra palavra é melhor?

Louis – **Mais simpatique, mais suave? Porque essa aqui é muito forte!**

Renata – É... é forte...

Louis – **provocante também...**

Renata – também... Como que a gente suaviza isso?

Jean – **o preconceito é forte também!** Depende da mentalidade da pessoa. A pessoa pode não entender que você [inaudível] só porque você quer [inaudível]...

Renata – Isso. E se a gente colocasse assim: contra a imagem do Haiti... pode ser?

Olivier - Pela forma que a imagem foi projetada.

Louis – **Do jeito que tá colocando ali, alunos da Universidade Federal, [tem] necessidade de mais gentileza, mais calma, mais ...**

Renata – Você tem razão... vamos baixar [o tom], né?

Louis – Sim, é melhor.

[...]

Renata – Tá. Introduzimos o tema? Vejam se tá bom.

Jean – Sim.

Renata – Você pode ler, Jean?

[Jean lê]

Renata – Agora o desenvolvimento... que que a gente vai escrever? Os nossos argumentos, né? Então... a gente escolheu esses dois. Qual que é o

argumento mais forte desses dois? “Não é justo julgar...” ou “o artigo aumenta o preconceito”?

Louis – Eu penso que o dois.

Renata – O dois? Qual que é mais forte?

Jean – Não é justo...?

Renata – O quatro é o mais forte, porque já tem a reivindicação. Vamos começar pelo dois? “Não é justo...” Começamos assim?

Jean – Sim.

Os trechos acima mostram parte do processo de negociação de sentidos para a escrita da carta entre professora, alunos e entre alunos. Na sequência, farei recortes desses trechos para uma análise mais cuidadosa.

Trecho 1

Renata – Uhum... Tá. Vamos começar a escrever, então? Que que a gente vai reivindicar?

Jean – Peraí!

Renata – Hã...

Jean – Tem uma coisa também **quando ele falou “a única coisa boa é...”**, **aí ele diz assim: é o brasileiro. Eu acho que é ruim!** Pra mim é..., vamos dizer o seguinte: a criança tá na miséria, sem... sem... passando fome, aquilo que ele tá falando... e tá feliz!

Renata – É... mas o que que a gente vai pedir, então, pro Luciano Huck?

Jean – **Tem que tentar parar com esse imagem preconceituoso...**

Renata – Uhum... mas se a gente falar assim: “pare com essa imagem preconceituosa!”

Jean – Não... [fala entrecortada]

Renata – Não dá. A gente tem que deixar isso mais suave...

Jean – Parece que ele tá quase... como é que eu vou dizer?... Tá fazendo...

Louis – [inaudível]... qual que é a pergunta?

Renata – Que que a gente vai pedir, reivindicar, pro Luciano Huck?

Jean – Se... se a gente tá vivendo um novo momento, todo mundo tá falando [que] tem que parar a atividade preconceituoso, gesto preconceituoso com os negros...

Renata – Então, esse... vídeo... [escreve]

Jean – ... **é desnecessário.**

Renata – [escrevendo] esse vídeo, esse artigo gera preconceito, ou aumenta o preconceito.

Louis – Certo.

Jean – É

Nos minutos da gravação que antecedem o Trecho 1, havíamos relido o artigo do Luciano Huck para o jornal *O Globo* e, baseando-nos nessa releitura, construímos argumentos para nossa carta aberta. O Trecho 1 inicia-se com o convite para começarmos a escrever, o qual é declinado por Jean que, ao dizer “tem uma coisa também **quando ele falou ‘a única coisa boa é...’**, **aí ele diz assim: é o brasileiro. Eu acho que [isso] é ruim!**” e “**Tem que tentar parar com esse imagem**

preconceituoso...", expressa sua opinião de que Huck havia feito uma representação etnocêntrica do Haiti. Quando o provoco para saber como ele gostaria de colocar essa informação no texto, dizendo "mas se a gente falar assim: 'pare com essa imagem preconceituosa!'", Jean indicia sua percepção de que seria necessário modalizar o discurso, respondendo que não deveríamos escrever desse jeito. Mais adiante, contudo, Jean reforça sua opinião, ao afirmar "se... se a gente tá vivendo um novo momento, todo mundo tá falando [que] tem que parar a atividade preconceituoso, gesto preconceituoso com os negros...". Tal afirmação indicia que o preconceito a que Jean está se referindo não é somente de ordem social, mas reconhece nela também o preconceito racial, quando diz que a representação feita por Huck é "gesto preconceituoso com os negros". Nesse sentido, não causa surpresa Jean caracterizar o artigo de Huck como "**desnecessário**", tomando, de maneira espontânea, o meu turno de fala para fazê-lo. Essa questão parece ser resolvida quando se insere a frase "esse artigo gera preconceito, ou aumenta o preconceito" no texto da carta.

No Trecho 2 a seguir, os principais argumentos para compor a carta já haviam sido elencados e era o momento de escolher quais fariam, de fato, parte da carta aberta.

Trecho 2

Renata – Tá. Quais são os argumentos mais fortes que a gente tem, desses quatro?

Jean – [lendo do quadro] não é justo julgar um país somente por uma cidade ou um bairro.

Renata – Isso. Esse é um artigo, um... um... argumento forte, né? O [argumento] dois. Então esse a gente tem que usar [marca o argumento 2]. Outro argumento forte?

Louis – ...brincar com [inaudível]... O quatro.

Renata – O [argumento] quatro, né? O [argumento] dois e o [argumento] quatro são os mais fortes, porque, na verdade, o três, o um já tão mais ou menos aqui no dois, né?

Louis – Professora, você não acredita [que] é necessário também de reconhecer que nós somos um país no mundo, que Haiti não é rico? Sei, sei que [o] Haiti não é rico, **mas...**

Renata – Isso! A gente pode dizer, né? [escrevendo] Sabemos que somos um país pobre...

Louis – **mas...** [fala entrecortada]

Renata – [escrevendo] mas... isso aqui que é importante: mas...

Nesse trecho, chama a atenção a fala de Louis. Ele parece utilizar estratégias argumentativas que suavizam o discurso para que este não pareça incisivo

demais, quando me pergunta: “Professora, você não acredita [que] é necessário também de reconhecer que nós somos um país no mundo, que Haiti não é rico?”. Note-se que nessa aparente intenção de suavizar o discurso, reconhecendo a pobreza existente no Haiti, há uma poderosa estratégia de exercício de (re)existência de desconstrução dialógica do argumento do outro. Ao utilizar enfaticamente a conjunção adversativa “**mas**”, Louis questiona a representação do Haiti como um país miserável feita por Luciano Huck. Quando Louis toma meu turno de fala e repete, mais uma vez enfaticamente, o “**mas**”, reitera esse questionamento mobilizando dialogicamente a voz do Luciano Huck com a intenção de desconstruir essa posição: sabemos que somos um país pobre, **mas** isto não é igual a ser miserável e não significa que a humanidade deu errado (desumanização).

Trecho 3

Renata – Mas sobre o que que a gente quer se posicionar? É a favor, contra?

Jean – Contra a ideia preconceituosa.

Renata – Isso. [escrevendo] contra a ideia preconceituosa

Louis – **Por que qualificar a ideia dele [como] preconceituosa? Não tem outra palavra para usar?**

Renata – Vamos pensar! Qual outra palavra é melhor?

Louis – **Mais sympathique, mais suave? Porque essa aqui é muito forte!**

Renata – É... é forte...

Louis – **provocante também...**

Renata – também... Como que a gente suaviza isso?

Jean – **o preconceito é forte também!** Depende da mentalidade da pessoa. A pessoa pode não entender que você [inaudível] só porque você quer [inaudível]...

Renata – Isso. E se a gente colocasse assim: contra a imagem do Haiti... pode ser?

Olivier - Pela forma que a imagem foi projetada.

Louis – **Do jeito que tá colocando ali, alunos da universidade federal, [tem] necessidade de mais gentiliza, mais calma, mais ...**

Renata – Você tem razão... vamos baixar [o tom], né?

Louis – Sim, é melhor.

No Trecho 3 apresentado anteriormente, Louis reitera a necessidade de suavizar o discurso ao questionar o discurso menos conciliador de Jean, que manteve seu posicionamento do início da sequência transcrita. Dessa vez, no entanto, ele justifica seu posicionamento afirmando que caracterizar a representação de Huck como preconceituosa seria provocativa (“**provocante**”) e inadequada para alunos de uma universidade federal. Diante desse último argumento de Louis, Jean parece ter aceitado o tom menos agressivo e não se manifestou mais a necessidade de

classificar a representação de Huck como preconceituosa. A versão final da carta foi postada no dia 20 de junho de 2016, na página “Haiti: somos mais que isso” do *Facebook*.

Apesar de os “alunos novos” não estarem presentes na sala de aula no dia em que a carta aberta foi escrita, eles estavam em uma das salas da reitoria, junto com Ronald e Olivier, gravando o vídeo em resposta ao apresentador Luciano Huck. Esse vídeo, intitulado *Resposta dos Haitianos para o Apresentador Luciano Huck*¹², foi postado na plataforma *YouTube* no mesmo dia em que a carta foi postada e teve uma grande repercussão.

No vídeo em preto e branco, de 3 minutos e 4 segundos, seis haitianos (doravante, protagonistas) expressam seu descontentamento em relação aos comentários feitos por Huck duas semanas antes. De acordo com Noronha (2015), imagens em preto e branco dão um tom documental ao vídeo, uma vez que remetem ao fotojornalismo. Além disso, quando se escolhe produzir um filme em preto e branco, privilegia-se a narrativa, pois, ao eliminar “distração das cores, consegue[-se] preservar a essência da cena, do objetivo e vai a fundo no que são os personagens.” (NORONHA, 2015, s.p)

Toda a sequência é filmada ora em plano fechado (*close-up*) ora em primeiríssimo plano (*big close-up*). No plano fechado, temos os *frames* ímpares (1, 3, 5, 7, 9 e 11) e, no primeiríssimo plano, temos os *frames* pares (2, 4, 6, 8, 10 e 12), como pode ser acompanhado no conjunto de imagens da Figura 15 a seguir.



1



2

¹² O vídeo foi gravado com o apoio técnico do fotógrafo Brunno Cuvello, que, há alguns anos, vem fazendo registros da comunidade haitiana em Curitiba e tornou-se amigo pessoal de alguns de seus membros. O último trabalho de Cuvello chama-se *Rekòmanse – Outras Faces, Outras Histórias*, no qual reúne os registros fotográficos de haitianos em Curitiba e Região Metropolitana e também no Haiti. De acordo com entrevista concedida à Agência de Notícias da Prefeitura de Curitiba, o objetivo desse trabalho é “mostrar quem são os haitianos, mostrar a cultura, a religiosidade, as belezas daquele país, muito além da violência e miséria.” (CURITIBA, 2017). O vídeo está disponível no canal do fotógrafo Brunno Cuvello no *YouTube*, em: <https://www.youtube.com/watch?v=rKp5LDeKero>. Acesso: 04 jun. 2017.



Figura 15 – *Frames do vídeo Resposta dos Haitianos para o Apresentador Luciano Huck*

Fonte: Resposta... (2016)

Os *frames* em plano fechado aparecem como pano de fundo para um texto introdutório que contextualiza, justifica e indica o objetivo do vídeo. As imagens em primeiríssimo plano, por sua vez, aparecem sequenciadas ao final desse texto, antes de os protagonistas iniciarem sua fala. Em sua gramática do design visual, Kress & Van Leeuwen (2006), ao falar sobre a relação entre o tamanho do enquadramento e

o distanciamento social, explicam que, assim como nas interações face a face, a distância entre pessoas ou objetos retratados em imagens (com ou sem movimento) e o espectador representa o nível de proximidade que se quer demonstrar. Assim, ao optar pelos enquadramentos em plano fechado e em primeiríssimo plano, os protagonistas forjam uma intimidade com o espectador, sensibilizando-o para ouvir um relato sobre seus sentimentos.

Outro elemento não verbal que reforça esse vínculo emocional entre os protagonistas e os espectadores é a direção do olhar daqueles. Durante todo o vídeo, os protagonistas olham diretamente para a câmera ora sérios (*frames* 1, 2, 3, 4, 7, 8, 11 e 12) ora com desdém desafiador (*frames* 5, 6, 9 e 10). Kress & Van Leeuwen (2006, p. 118) afirmam que o olhar dos protagonistas “exige algo do espectador, exige que o espectador entre em um tipo de relação imaginária com ele ou ela.”¹³ De acordo com os autores, o olhar de desdém estabelece uma relação de superioridade dos protagonistas com aqueles com quem eles interagem. Como o vídeo é direcionado ao apresentador Luciano Huck, pode-se inferir que, ao direcionar o olhar de desdém para a câmera, os protagonistas desqualificam o discurso de Huck, questionando seu espaço de enunciação privilegiado, (re)existindo, assim, à desposseção e ao não reconhecimento praticados pelo apresentador.

O vídeo começa com uma música instrumental de fundo, intitulada *Deafening* (ensurdecador, em português)¹⁴ e com o seguinte texto introdutório sobreposto às imagens dos protagonistas:

No dia 08.06 durante o intervalo do jogo **Brasil x Haiti**, pela Copa América, o apresentador **Luciano Huck** fez uma reportagem sobre sua recente viagem ao Haiti e retratou somente o bairro de Cité Soleil, na capital do país. Chegou a afirmar que “**a humanidade não deu certo**”. Ao mostrar apenas imagens da pobreza, deixou os haitianos que moram no Brasil indignados e eles fizeram uma **resposta ao apresentador**.

¹³ Tradução minha do original: “[the participant’s gaze (and the gesture, if present)] demands something from the viewer, demands that the viewer enter into some kind of imaginary relation with him or her.”

¹⁴ A escolha de uma música com esse título é bastante curiosa, uma vez que, ao representar o Haiti a partir de uma perspectiva etnocêntrica, Huck silenciou autorrepresentações dos próprios haitianos. Como argumenta Agamben (2005, p. 58), o silêncio pode ser associado à anulação do sujeito, pois, quando não se permite que seus discursos sejam ouvidos, sujeitos são expropriados de sua experiência, tornando-a uma “experiência <<muda>>”.

É interessante notar, nesse texto introdutório, o uso do negrito. Esse recurso é utilizado para destacar a tensão entre os dois países, o nome do apresentador, sua afirmação polêmica e o objetivo do vídeo. Ao destacar **Brasil x Haiti**, em vez do sintagma nominal “jogo Brasil x Haiti”, enfatizando uma tensão entre os dois países, pode-se inferir que os protagonistas demonstram seu descontentamento por meio de uma metonímia: nessa tensão, Brasil seria a representação estereotipada veiculada pelo apresentador e Haiti seria a representação que os protagonistas apresentam no vídeo. Assim, já nos primeiros segundos do vídeo, a tensão provocada pela reportagem de Huck e o posicionamento adotado pelos protagonistas ficam expostos. Além disso, as imagens dos protagonistas fazendo expressões faciais hostis, que aparecem ao fundo do texto acima transcrito, podem ser consideradas outro elemento representativo dessa tensão.

Reproduzo, abaixo, o texto da carta aberta e a transcrição do vídeo para apontar as curiosas similaridades entre elas, não obstante terem sido escritas em momentos diferentes, por grupos diferentes.

CARTA ABERTA AO APRESENTADOR LUCIANO HUCK

Nós, alunos do programa Português Brasileiro para Migração Humanitária da UFPR, gostaríamos de **nos posicionar contra a imagem do Haiti apresentada pelo senhor no jornal O Globo**, no dia 06/06/2016.

Devido a catástrofes naturais, instabilidade política e crise econômica nas últimas décadas, o Haiti é considerado internacionalmente como um país pobre, **mas essa imagem não corresponde à realidade do país inteiro**. O senhor, quando descreveu uma suposta realidade haitiana, **considerou a favela Cité Soleil (a mais pobre do Haiti) como a realidade de todo o país**. Isso é injusto, porque **o Haiti tem realidades diversificadas e infraestrutura desenvolvida em outras regiões**, longe da capital, Porto Príncipe.

O seu artigo, no jornal O Globo, **aumenta o preconceito contra a comunidade haitiana no Brasil**, por isso pedimos que o senhor apresente imagens positivas e outras perspectivas do nosso país.

Haiti: somos mais que isso!

Transcrição do Vídeo

Protagonista 1: Prezado Senhor Luciano Huck,

Foi com uma imensa atenção que o **nosso grupo de imigrantes haitianos em Curitiba** assistimos sua reportagem nesta última quarta-feira, dia 08/06/2016, no intervalo do jogo entre a Seleção e dos *Grenadiers*, ou seja, entre a Seleção Brasileira e a Seleção Haitiana, destacando a vida socioeconômica do Haiti, especificamente em *Cité Soleil*.

Protagonista 2: Reconhecemos o grande apoio do Brasil na liderança da Missão [de] Paz no Haiti na última década, e... nós **sinceramente agradecemos esse apoio** pela concessão do visto humanitário aos irmãos haitianos que estava procurando ou está à procura de uma vida melhor aqui no Brasil. Esse apoio sempre vai ficar na nossa memória.

Protagonista 3: O objetivo principal desse vídeo é deplorar **a triste maneira que foi projetada a imagem do nosso país** em uma das maiores rede de TV do mundo.

Protagonista 4: Dia 08 de junho não foi só **marcado pela derrota** da Seleção *Grenadier*, mas **[também] pela sua reportagem** que caracterizando o Haiti como um país que tem só guerra, miséria, guerra civil e outras.

Protagonista 5: Nesses últimos tempos, **Haiti voltou a ser um dos destinos favoritos do Caribe, então, muitos investimentos foi feito neste sentido.** Nós achamos, senhor, infelizmente você acabou de prejudicando a imagem do país, talvez, sem querer, mas foi. Então, **para todos os haitianos**, quer seja dentro do país ou fora do país, **você acabou de prejudicando nosso... nosso... orgulho de ser humano.**

Protagonista 1: Os filhos do Haiti precisam, sim, de ajuda. O auxílio que pode ser durável, criando trabalho, **ao divulgar nossas belezas: as praias, os pontos turísticos do país.** Isso pode ajudar nossos irmãos na reconstrução do país.

Protagonista 3: O mundo precisa de todos nós. **Somos humanos antes de ser haitianos ou brasileiros.** Concordamos com os senhores que a humanidade não deu certo. Com a ajuda de todos nós, quem sabe, a humanidade dará certo. *Merci.*

No que diz respeito à forma, ambos os textos expõem de maneira clara seu objetivo: “**nos posicionar contra a imagem do Haiti apresentada pelo senhor no jornal O Globo**” e “o objetivo principal desse vídeo é deplorar **a triste maneira que foi projetada a imagem do nosso país**”. Além disso, ambos os textos adotam um tom de formalidade para dirigir-se a Luciano Huck (“**apresentada pelo senhor**”; “pedimos que o senhor”; “prezado Senhor Luciano Huck”). Se, porém, durante a escrita da carta aberta houve intensa negociação para que seu tom não fosse agressivo demais, no texto do vídeo nota-se um tom bem menos conciliatório, sobretudo na fala do protagonista 5: “Então, **para todos os haitianos**, quer seja dentro do país ou fora do país, **você acabou de prejudicando nosso... nosso... orgulho de ser humano.**” Essa fala é bastante forte, pois evidencia a percepção do protagonista de que a comunidade haitiana “dentro e fora do país” sofreu uma violência muito grande. A fala final do protagonista 3, ao afirmar: “**Somos humanos antes de ser haitianos ou brasileiros**”, reforça essa noção de que o não reconhecimento e a desposseção de humanidade são, como argumentam Butler &

Athanasίου (2013, p. 31), “formas de poder colonialmente constituídas, racializadas e sexualizadas, que estão circunscritas nas economias de propriedade-propriedade do lugar e do sujeito modernos” que desumanizam, precarizam a vida de sujeitos e reificam identidades, retroalimentando, assim, as lógicas que sustentam discursos e práticas de violência (simbólica e também física) contra a comunidade haitiana no Brasil.

É, no entanto, no conteúdo que os dois textos mais se assemelham. Ambos denunciam a falsa representação ¹⁵ do Haiti mostrada pelo apresentador, questionando a redução de todo o país a uma grande favela, ao tomar *Cité Soleil* (a maior e mais violenta favela do Haiti) como sendo a realidade socioeconômica do país. Nesse sentido, é interessante notar que os dois grupos, ao afirmar que **“o Haiti tem realidades diversificadas e infraestrutura desenvolvida em outras regiões”** e **“Haiti voltou a ser um dos destinos favoritos do Caribe, então, muitos investimentos foi feito neste sentido”**, ressaltam os recentes investimentos em infraestrutura realizados no Haiti como um contra-argumento à representação feita por Huck. Pode-se dizer que essas afirmações, assim como as de Louis durante a aula de 18 de junho, constituem-se em discursos de (re)existência à representação desumanizadora feita pelo apresentador, na medida em que eles permitem reafirmar

a si mesmo sem que isso cause estranheza; revalorizando o que nos pertence a partir de uma perspectiva crítica contra tudo o que levou à resignação e auto-ignorância. [...] para ocupar um lugar de dignidade na sociedade [...]. (ALBÁN, 2007, p. 23)¹⁶

É interessante notar também como o espaço da universidade é utilizado de maneira performatizada e estratégica para (re)existir ao discurso de despossessão e de não reconhecimento do apresentador. Quando os participantes mobilizam sua identidade de “alunos do programa Português Brasileiro para Migração Humanitária da UFPR” e quando utilizam a estrutura física da universidade para negociarem a

¹⁵ É importante ressaltar que essa representação do Haiti feita pela apresentador Luciano Huck é coerente com seu posicionamento etnocêntrico e com sua imagem assistencialista.

¹⁶ Tradução minha do original: “[reafirmando] lo propio sin que esto genere extrañeza; revalorando lo que nos pertenece desde una perspectiva crítica frente a todo aquello que ha propiciado la renuncia y el auto-desconocimiento. [...] para ocupar un lugar de dignidad en la sociedad [...]”

produção e gravarem o vídeo em resposta a Huck, os participantes valem-se do poder simbólico da instituição para construir um discurso de empoderamento e de (re)existência.

Poucos dias depois da postagem do vídeo e da carta, os coordenadores do PBMIH foram contatados pela equipe do apresentador, que queria convidar os protagonistas do vídeo para participar da gravação do próximo programa. Uma vez que a realização do vídeo foi uma iniciativa dos alunos em conjunto com outros membros da comunidade haitiana, a coordenação do PBMIH não participou da negociação da ida dos idealizadores do vídeo ao Rio de Janeiro, onde ficam os estúdios do programa de Luciano Huck. O excerto abaixo faz parte das anotações do meu diário de campo do dia 25 de junho de 2016, aula imediatamente posterior à gravação do programa *Caldeirão do Huck* do qual os protagonistas do vídeo participaram.

DEPOIS DA GRAVAÇÃO NO LUCIANO HUCK

Relato de Olivier e Ronald:

O grupo havia combinado antes [da gravação] o que ia falar, mas teve um momento antes da gravação com o próprio Luciano. Segundo o Olivier, esse momento serviria para sondar as intenções do grupo. Ainda no aeroporto, o grupo combinou que não agradeceria pelo convite de Luciano. Segundo o Ronald, o Luciano falou [durante a conversa privada com o grupo] que gostou muito do vídeo. **Ronald respondeu que, ao contrário, não tinha gostado do que o Luciano tinha falado e escrito.** Por causa disso, **o Ronald ficou marcado e o Luciano evitou fazer perguntas pra ele durante a gravação.** Os meninos reclamaram que ficaram chateados porque o Luciano não os deixava responder o que queriam nem fazer as críticas que queriam. Sempre que começavam a criticar, o Luciano mudava a pergunta para outro.

O discurso condescendente de Huck durante o encontro com os participantes desta pesquisa reforça o sentimento de não reconhecimento que os alunos sentiram ao assistir aos comentários do apresentador durante o intervalo do jogo e ler seu artigo no jornal. Apesar de terem sido convidados para falar no programa *Caldeirão do Huck*, programa de televisão bastante popular e, portanto, um espaço de enunciação privilegiado, os alunos reclamaram que não lhes foi permitido dizer o que queriam, pois o apresentador interrompia sua fala sempre que começavam a fazer alguma crítica. Jordão (2013, p. 73) afirma que a língua(gem) “é um *espaço ideológico* de construção e de atribuição de sentidos”, operando, portanto, como um espaço de (re)existência (ALBÁN, 2007, 2012) em que as múltiplas identidades emergem

(re)negociadas para (re)significar práticas e discursos (Bhabha, 2005; Jordão, 2013) de despossessão e de não reconhecimento. Ao negar-lhes o direito de fala, Huck (re)estratifica o espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2002, 2015) descreditando o local de fala de seus convidados-opponentes. Além disso, pode-se afirmar que, ao negar a fala e impedir que os convidados-opponentes representem agentividade por meio da linguagem, Huck silencia as experiências deles (AGAMBEN, 2005), subalternizando, assim, suas identidades.

Ao se organizarem para a realização de um vídeo em resposta aos comentários preconceituosos do apresentador Luciano Huck e negociarem entre si (e na sua língua) o que e como seria dito, pode-se afirmar que os participantes da pesquisa e demais envolvidos nesse projeto praticaram (re)existência, na medida em que

a (re)existência visa a descentralizar as lógicas estabelecidas para buscar nas profundidades das culturas [...] as chaves de formas organizativas de produção, alimentares, rituais e estéticas que permitam dignificar a vida e reinventá-la para permanecer transformando-se.¹⁷ (ALBÁN, 2007, p. 455)

Os acontecimentos descritos acima permitem inferir que, não obstante alguns dos participantes da pesquisa acreditarem que não há solidariedade nem organização da comunidade haitiana em Curitiba, há um movimento horizontal (SANTOS, 2000), porquanto não institucionalizado, desses indivíduos para (re)existirem à verticalidade do pensamento etnocêntrico: hegemônico, totalizador e normatizador.

Algumas considerações

Com base no que foi discutido acerca dos dados da pesquisa aqui descrita, pode-se afirmar que os participantes negros desta pesquisa percebem a condição de

¹⁷ Tradução minha do original: “*La re-existencia apunta a descentrar las lógicas establecidas para buscar en las profundidades de las culturas – en este caso indígenas y afrodescendientes – las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y re-inventarla para permanecer transformándose.*”

desposseção e de não reconhecimento de maneira mais intensa do que as participantes brancas, pois ela é aprofundada pela estigmatização racial. A análise cruzada dos dados quantitativos e qualitativos gerados na pesquisa em pauta apontou que, no caso dos participantes desta pesquisa, os discursos de desposseção e de não reconhecimento frequentemente vêm acompanhados de discursos sobre práticas de (re)existência que permitem a (re)significação desses discursos.

Como já apontado por Nasser (2006), as redes de acolhimento constituídas no interior dos grupos étnicos, como a comunidade árabe curitibana, têm grande importância na recepção dos recém-chegados ao Brasil, uma vez que muitas das práticas culturais dessas comunidades podem funcionar como facilitadores no seu processo de inserção. Apesar da relevância dessas redes de acolhimento, deve-se atentar para que os indivíduos não fiquem encapsulados nessas comunidades, tendência indiciada pelos dados das perguntas do questionário apresentados nas Figuras 10, 11 e 12. Faz-se necessária, portanto, a promoção de maior interação entre os grupos de recém-chegados, como a possibilidade de enriquecimento da cultura do país receptor pela hibridização, por meio de políticas de acolhimento transdisciplinares.

O “domínio” da língua portuguesa apresenta-se como um dos grandes desafios na inserção de migrantes e de refugiados na sociedade brasileira. O nível de proficiência no português é determinante não só nas relações interpessoais, mas também na possibilidade de exercer sua profissão, de ingressar em uma universidade e de ascender socialmente.

Por fim, farei as considerações finais da pesquisa aqui descrita, retomando as perguntas de pesquisa para verificar em que medida foi possível respondê-las a partir da análise dos dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, farei algumas considerações finais sobre a pesquisa aqui descrita, retomando alguns pontos centrais à medida que procuro responder às perguntas de pesquisa apresentadas nos Capítulos 1 e 3. Como apresentado no início deste trabalho, meu objetivo era refletir sobre a maneira como migrantes e refugiados, alunos do projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), da Universidade Federal do Paraná, representam sua agentividade, ou impossibilidade de agentividade, no novo contexto social, linguístico, cultural e político no qual se encontram inseridos.

A partir da análise apresentada no capítulo anterior, estas são as repostas às perguntas de pesquisa:

1. O que a análise dos discursos produzidos pelos alunos migrantes e refugiados aqui focalizados indiciam acerca das identidades nacionais e à nova condição de migrantes ou refugiados?

Os dados indicaram que os dois grupos praticam a (re)existência no que tange à performance de suas identidades nacionais e sua condição de migrantes ou refugiados no Brasil. Esse processo pôde ser percebido mais claramente em dois momentos: i) no discurso de Aminah, quando ela, discutindo com o dono do restaurante que compra seus doces, categoriza os “árabes do Brasil”, construindo, a partir dessa representação negativa do outro, uma possibilidade de distinção identitária entre “árabes do Brasil” e outros árabes; ii) durante o processo de produção e no próprio vídeo em resposta ao apresentador Luciano Huck.

Na condição de refugiadas, as sírias ficam “ilhadas” nas comunidades, com todas as suas relações e práticas sociais circunscritas a um meio bastante parecido com o que tinham na Síria (os hábitos, a língua), devido às redes de chamada, descritas e analisadas por Nasser (2006). Apesar dessa rede de proteção instituída no seio da comunidade árabe curitibana, é interessante notar que a participante Aminah faz distinção entre “árabes brasileiros” e “árabes sírios” quando se sente injustiçada por um membro da comunidade para quem fornece seus doces. É, contudo, importante ressaltar que esse movimento de diferenciação é uma mobilização de uma identidade árabe situada, uma vez que é realizado em sala de

aula, diante de colegas sírios, primeiro em árabe e depois em português (para a professora). Nesse sentido, considerando que identidades podem ser performatizadas de maneira diferente de acordo com o contexto em que o indivíduo se encontra, é provável que Aminah, em interação com “árabes do Brasil”, não faça essa diferenciação entre os membros da comunidade árabe de Curitiba, da qual ela faz parte ao lado de brasileiros de ascendência árabe.

No caso dos haitianos, a (re)negociação e a (re)significação da identidade nacional como prática de (re)existência ficam patentes no episódio em que os participantes e outros haitianos se organizam para gravar um vídeo em resposta a uma representação estereotipada e preconceituosa do Haiti veiculada na mídia brasileira. Nesse vídeo, os participantes mobilizam uma identidade nacional comum (haitiana) para se posicionarem, em português, contra as afirmações de Huck. Percebe-se, assim, que os participantes se apropriam da língua portuguesa como um espaço (JORDÃO, 2013) de (re)existência (ALBÁN, 2007, 2012).

Desses dois exemplos acima, pode-se concluir que as identidades nacionais são mobilizadas de maneira estratégica (CUCHE, 1999), ora como um recurso de diferenciação, no caso de Aminah, ora como recurso de contestação, como no caso dos protagonistas do vídeo. Em ambos os casos, porém, pode-se afirmar que a mobilização dessas identidades étnicas e nacionais configuram-se em práticas de (re)existência, na medida em que desestabilizam representações homogeneizantes. Aminah questiona a representação dos “árabes de Curitiba” como uma comunidade coesa, sem considerar que ela é constituída tanto por membros que chegaram no século XX como por membros que chegaram em 2017, católicos e muçulmanos, libaneses e sírios. Já os protagonistas do vídeo questionam a representação do Haiti como um país assolado pela miséria, convidando seu interlocutor a conhecer as belezas do país.

2. O que a análise dos discursos produzidos pelos alunos migrantes e refugiados aqui focalizados sugere acerca das possibilidades de agência na condição diaspórica que estão vivenciando no Brasil?

Apesar de o Brasil ter assumido compromissos internacionais em relação à recepção de refugiados e internamente, por meio de dispositivos constitucionais (Art. 5, *caput*, da Constituição Federal de 1988) e infraconstitucionais (Estatuto do Estrangeiro e, logo, a Lei de Migração), muitos deles não têm sido honrados a

contento (MOREIRA, 2014). Tal situação é percebida nos relatos de migrantes e de refugiados, participantes da pesquisa aqui descrita, acerca de processos de despossessão e de não reconhecimento a que estão expostos. Esses processos são agravados por dois fatores: pela falta de “domínio”¹ da língua oficial e pelo racismo.

Como já era esperado, a análise dos dados indicou que o “domínio” da língua portuguesa (ou a falta dele) constitui-se em elemento-chave no processo de inserção social de migrantes e refugiados, o que tem implicações diretas sobre as possibilidades de exercício de agência. O português opera ora como elemento limitador dessas práticas, sobretudo nas esferas institucionalizadas (no acesso a espaços de enunciação de maior prestígio), ora como elemento facilitador nas práticas de (re)existência, isto é, na (re)negociação criativa e agentiva de sua(s) (nova(s)) identidade(s) (VITANOVA, 2005; ALBÁN, 2007, 2012).

O “domínio” português é percebido pelos participantes como um entrave à sua inserção na sociedade brasileira por diversos motivos. Dentre essas dificuldades, como já pontuado por Albuquerque, Gabriel & Anunciação (2016), encontra-se o acesso às esferas institucionalizadas da sociedade brasileira. Assim, é relevante mencionar que a dificuldade de reconhecimento de diplomas, questão apresentada com frequência pelos alunos, leva-os a trabalharem em empregos de baixa remuneração. Vale mencionar também que a dificuldade de acesso à educação formal, sobretudo a de nível superior, condicionada à comprovação de um grau relativamente alto de proficiência em língua portuguesa, é percebida pelos participantes como um grande empecilho à sua inserção social.

No caso dos haitianos, há um fator mais complexo, histórica e socialmente constituído no Brasil, que impede essa inserção igualitária. Relatos de racismo pelos participantes haitianos foram, infelizmente, muito frequentes durante a geração de dados da pesquisa aqui focalizada e indicam um problema estrutural que precisaria ser combatido não só com denúncias a esse crime, mas também com medidas socioeducativas (MAHER, 2007b; LOPEZ, 2016) e com a ocupação de novos espaços nas cidades e nas instituições (ALBUQUERQUE, GABRIEL & ANUNCIAÇÃO, 2016).

¹ Como já apontado anteriormente, ter “domínio” da língua portuguesa não significa ter vasto conhecimento sobre regras gramaticais, tampouco falar português (quase) como um brasileiro (*nativelikeness*), mas sim, adotando uma perspectiva socioconstrucionista da língua(gem) (AUSTIN, 1962; CLARK, 2000; BIZON, 2013), entende-se “domínio” da língua como ter conhecimento suficiente para desempenhar agentividade (VITANOVA, 2005) em diferentes espaços de enunciação (GUIMARÃES, 2002, 2015).

Os dados analisados mostraram que os participantes percebem as violências motivadas por racismo e xenofobia como injustiça social e reclamam as garantias fundamentais asseguradas pela CF/1988. No que se refere às práticas de (re)existência a essas violências, é interessante perceber a (re)significação de termos como “negro”, “negão” e “estrangeiro” na fala do participante Louis ao se apropriar deles como características de sua identidade. Diante disso, pôde-se constatar que a língua portuguesa não é só um entrave à inserção social igualitária de migrantes e refugiados – ela é utilizada como instrumento de prática de (re)existência pelos participantes, na medida em que, por meio dela, eles desenvolvem estratégias de (re)negociação e de (re)significação de sentidos e de suas identidades.

Considero premente uma discussão mais aprofundada do termo Língua de Acolhimento, já sloganizado (VIEBROCK, 2014) pela literatura especializada. A análise dos dados indicam que, no contexto de migração e de refúgio da pesquisa aqui descrita, o acolhimento ocorre não só em português, mas também em árabe, no caso dos sírios, e em *créole*, no caso dos haitianos. Nesse sentido, o conceito de língua de acolhimento precisa ser repensado a partir de uma perspectiva transcultural (CÉSAR & CAVALCANTI, 2007) e translíngua (CANAGARAJAH, 2013), que contemple o uso das diferentes língua(gens) nos diferentes espaços de enunciação que constituem esse contexto. Como argumentei no Capítulo 2, considero que a adoção desse termo deve ser problematizada, pois, além de ter sido transposto do contexto político-linguístico português, seus pressupostos baseiam-se na ideia de um multiculturalismo liberal (MAHER, 2007a), o qual reforça processos de despossessão e de não reconhecimento ao desconsiderar as relações de poder que constituem as relações entre culturas, tornando umas hegemônicas e outras, subalternizadas. Faz-se necessário investigar, portanto, como os atores envolvidos com o ensino de PLA em contexto de migração e de refúgio o compreendem enquanto política linguística, considerando as características sócio-históricas e políticas do Brasil, para discutir o termo Língua de Acolhimento a partir dos usos linguísticos dos indivíduos nos diferentes espaços de enunciação.

É interessante perceber também a sala de aula em contexto de migração e de refúgio como um espaço em que essas práticas de (re)existência aparecem com certa frequência ora em português, ora em língua materna, ressaltando a importância de se pensar em práticas docentes reflexivas (SOUZA, 2011; LUKE, 2012; FREIRE, 2013; JORDÃO, 2013; ALBUQUERQUE, GABRIEL & ANUNCIAÇÃO, 2016),

transculturais (CÉSAR & CAVALCANTI, 2007) e translíngues (CANAGARAJAH, 2013) para o ensino de português em contexto de migração e de refúgio. Isso implica em se pensar em práticas docentes de PLA, a partir de uma perspectiva crítica (que considerem tanto os processos de despossessão e de não reconhecimento como as práticas de (re)existência), e mais flexíveis para adaptar as aulas às necessidades apresentadas pelos alunos, à medida que elas vão aparecendo ou sendo externalizadas.

A partir dos dados e das reflexões apresentados na pesquisa aqui discutida, pôde-se concluir que, mesmo expostos a processos de despossessão e de não reconhecimento no Brasil, os participantes exercitam sua agentividade por meio de discursos e de práticas de (re)existência, que lhes permitem encontrar possibilidades de se fazer ouvir e de resistir aos discursos verticais e homogeneizantes (SANTOS, 2000). Nesse sentido, com esta dissertação pretendeu-se contribuir para a discussão acerca do ensino de língua adicional em contexto de migração e refúgio, sobretudo no que se refere à formulação de práticas e de políticas de acolhimento que sejam relevantes para os sujeitos inseridos nesse contexto e que sejam socialmente responsáveis do ponto de vista da inclusão desses indivíduos para o pleno exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

A VIDA é Difícil. Direção: Victor Moura e Lerym. Produção: Noizqfazmusic e Mc Lobenson. Intérpretes: Mc Lobenson. 2015. (3 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nBw1dtXpJbo>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo da história única**. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment and Design (TED Global 2009).

Disponível em:

<http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt>. Acesso em: 13 dez. 2016.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua. I. 2.ed. Tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002. (Homo Sacer – II Potere Sovrano e la nuda vita).

_____. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

ALBÁN, Adolfo. **Tiempos de zango y de guampín**: transformaciones gastronómicas, territorialidad y re-existencia socio-cultural en comunidades Afro-descendientes de los valles interandinos del Patía (Sur de Colombia) y Chota (Norte del Ecuador), siglo XX. Tese (Doctorado en Estudios Culturales) – Universidad Andina Simón Bolívar, Quito-Ecuador, 2007.

_____. La educación intercultural ante el desplazamiento forzado: ¿Posibilidad o quimera?. **[Con] textos**, v. 1, n. 1, p. 55-66, 2012.

ALBUQUERQUE, Jeniffer; GABRIEL, Maria; ANUNCIAÇÃO, Renata de. O papel do entorno no acolhimento e na integração de populações migrantes para o exercício pleno da cidadania. In: GEDIEL, José Antônio; GODOY, Gabriel (Orgs.). **Refúgio e hospitalidade**. Curitiba: Kairós, 2016.

AMADO, Rosane. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. **Revista da SIPLE**, v. 2, p. 0-0, 2011.

AMADO, Rosane. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE)**. 7.ed., ano 4, n. 2, 2013.

ANÇÃ, Maria Helena. Língua portuguesa em novos públicos. **Saber (e) Educar**, n. 13, p. 71-87, 2008.

ANUNCIAÇÃO, Renata de; GABARDO, Maristella. PLE para haitianos na Universidade Federal do Paraná: relato de experiência. In: X ENCONTRO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA DO RIO DE JANEIRO & I CONGRESSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA INTERNACIONAL. Rio de Janeiro, 28-30 abr. 2014.

APPADURAI, Arjun. **O medo ao pequeno número**: ensaio sobre a geografia da raiva. São Paulo: Iluminuras, 2009.

AUSTIN, John. **How to do things with words**. The William James Lectures Delivered at Harvard University in 1955. Edited by James O. Urmson. Clarendon Press, 1962.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

BIZON, Ana Cecília. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G**: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 7 maio 2017.

_____. Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília/DF, 21 ago. 1980. p. 16534.

_____. Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília/DF, 23 jul. 1997. p. 15822.

_____. Projeto de Lei n. 2.516/2015. Institui a Lei de Migração. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3673566&disposition=inline>>. Acesso em: 7 maio 2017.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Resolução Normativa n. 97, de 12 de Janeiro de 2012. Dispõe sobre a concessão do visto permanente previsto no Art. 16 da Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980, a nacionais do Haiti. Disponível em: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2012/Lei_94_7_97_e_Coletanea_de_Instrumentos_de_Protecao_Internacional_de_Refugiados_e_Apatridas.pdf>. Acesso: 7 maio 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, Judith; ATHANASIOU, Athena. **Dispossession**: the performative in the political. Hoboken: John Wiley & Sons, 2013.

CABETE, Marta Alexandra. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CANAGARAJAH, Suresh. Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen (Eds.). **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p.116-137.

_____. **Translingual practice**: Global Englishes and cosmopolitan relations. New York: Routledge, 2013.

CARSPECKEN, Phil. Pesquisa qualitativa crítica: conceitos básicos. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 2, p. 395-424, maio/ago. 2011.

CAVALCANTI, Leonardo; PARELLA, Sònia. El retorno desde una perspectiva transnacional. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 21, n. 41, p. 9-20, jul./dez. 2013.

CAVALCANTI, Marilda. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, número especial, p. 385-418, 1999.

_____. Bi/multilinguismo, escolarização e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, Maria Cecília; FIDALGO, Sueli; SHIMOURA, Alzira (Orgs.). **A formação no contexto escolar**: uma perspectiva crítico-colaborativa. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 171-185.

CEILÂNDIA vive o quarto Festival Mundial de Hip Hop. Produção de Empresa Brasileira de Comunicação. Realização de Repórter Brasil. [s.l].: Tv Brasil, 2014. (2 min.), son., color. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/cultura/galeria/videos/2014/05/ceilandia-recebe-o-quarto-festival-mundial-de-hip-hop>>. Acesso em: 31 maio 2014.

CÉSAR, América; CAVALCANTI, Marilda. Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 45-66.

CLARK, Herbert. O uso da linguagem. **Cadernos de Tradução**, v. 9, p. 49-71, 2000.

CUCHE, Denys. **A noção de culturas nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

CURITIBA. AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DA PREFEITURA DE CURITIBA. **Rekomanse é o Haiti sob o olhar do fotógrafo Brunno Covello**. 2017. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/rekomanse-e-o-haiti-sob-o-olhar-do-fotografo-brunno-covello/41252>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

CURSINO, Carla *et al.* Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio. In: RUANO, Bruna; SANTOS, Jovania; SALTINI, Lygia (Orgs.). **Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR**: práticas docentes e experiências de sala de aula. Curitiba: Editora da UFPR, 2016.

DA ROCHA FALCÃO, Jorge Tarcísio; RÉGNIER, Jean-Claude. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 81, n. 198, 2007.

DINIZ, Leandro. **Mercado de línguas**: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

EDWARDS, Richard; USHER, Robin. **Postmodernism and education**: different voices, different worlds. E-book. New York: Routledge, 2002.

EM SÃO Paulo, haitianos usam o rap para amenizar a saudade. Roteiro: Camila Maciel. [s.i.]: Radioagência Nacional, 2015. (2 min.), son., P&B. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/cultura/galeria/audios/2015/01/em-sao-paulo-haitianos-usam-o-rap-para-amenizar-a-saudade>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

FABRÍCIO, Branca; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. **Veredas – Rev. Est. Ling. Juiz de Fora**, v. 6, n. 2, p. 11-29, jul./dez. 2004/2002.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978, v. 1.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**. 51.ed. São Paulo: Global, 2006.

FRITZEN, Maristela; LUCENA, Maria Inêz. **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurg, 2012.

GEDIEL, José Antônio; CASAGRANDE, Melissa; KRAMER, Josiane. Universidade e hospitalidade: uma introdução ou mais um esforço! In: GEDIEL, José Antônio; GODOY, Gabriel (Orgs.). **Refúgio e hospitalidade**. Curitiba: Kairós, 2016, p. 21-35.

GLICK-SCHILLER, Nina; FOURAN, Georges. Laços de sangue: os fundamentos raciais do estado nação transnacional. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; CAPINHA, Graça (Orgs.). **Identities**: estudos de cultura e poder. São Paulo: Hucitec, 1998, p. 41-72.

GOOGLE EARTH-MAPAS. <<https://goo.gl/maps/oo5ehbqbCC32>>. Consulta realizada em 17 maio 2017.

GOOGLE EARTH-MAPAS. <<https://goo.gl/maps/xWuvsgeBgy52>>. Consulta realizada em 17 maio 2017.

GORENDER, Jacob. O épico e o trágico na história do Haiti. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 295-302, 2004.

GROSSO, Maria José. Língua de acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Espaço de enunciação, cena enunciativa, designação. **Fragmentum**, n. 40, 2015, p. 49-68.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HOBBSBAWN, Erich. **A era dos impérios (1875-1914)**. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

JORDÃO, Clarissa. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco. In: ROCHA, Cláudia; MACIEL, Ruberval (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013, p. 69-90.

KISSINGER, Henry. **Diplomacy**. New York: Simon & Schuster, 1994.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. New York: Routledge, 2006.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LASAITIS, Cristina. **Aspectos afetivos e cognitivos da homofobia no contexto brasileiro** – um estudo psicofisiológico. Dissertação (Mestrado em Psicobiologia) – Escola Paulista de Medicina/Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2009.

LOPEZ, Ana Paula. **Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LUCENA, Maria Inêz. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **D.E.L.T.A.**, v. 31, n. SPE, p. 67-95, 2015.

LUKE, Alan. Critical literacy: foundational notes. **Theory into practice**, v. 51, p. 4-11, 2012.

MAGNANI, José Guilherme. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 32, p. 129-156, 2009.

MAHER, Terezinha. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007a, p. 67-94.

_____. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística Aplicada – suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007b, p. 255-270.

_____. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 33-48, jan./jun. 2010.

_____. From the ethnic to the pan-ethnic: negotiating and performing indigenous identities. **D.E.L.T.A.**, v. 32, n. 3, p. 719-733, 2016.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and (re) constituting languages. **Critical Inquiry in Language Studies: an international journal**, v. 2, n. 3, p. 137-156, 2005.

MANSFIELD, Peter. **A history of the Middle East**. London: Penguin Books, 2003.

MAZZUOLI, Valério. **Curso de direito internacional público**. São Paulo: RT, 2008.

MERTON, Robert. Social structure and anomie. **American Sociological Review**, v. 3, n. 5, p. 672-682, 1938.

MILMAN, Tulio. Haitianos, o racismo camuflado. **Zero Hora**, Porto Alegre, 26 de maio de 2015. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/05/tulio-milman-haitianos-o-racismo-camuflado-4768586.html>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica. In: _____ (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

MOREIRA, Julia. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local. In: **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, Ano XXII, n. 43, p. 85-98, jul./dez. 2014.

NASSER, Omar. **O crescente e a estrela na terra dos pinheirais**: os árabes muçulmanos em Curitiba (1945-1984). Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes/Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

NORONHA, Danielle de. **Representação em preto e branco**: Técnicos da cinematografia debatem os significados da representação em preto e branco hoje. 2015. Disponível em: <<http://www.abcine.org.br/artigos/?id=1583>>. Acesso em: 4 jun. 2017.

NORTON, Bonny. **Identity and language learning**: extending the conversation. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

OBMigra. **Autorizações concedidas a estrangeiros, Relatório II trimestre de 2016**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério do Trabalho/Conselho Nacional de Imigração. Brasília: OBMigra, 2016.

OLIVEIRA, Amurabi. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da etnografia na educação. **Educação em Foco**, v. 16, n. 22, p. 163-183, 2013.

PENNYCOOK, Alastair. **Language and mobility**: unexpected places. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

PORTELA, Paulo Henrique. **Direito internacional público e privado**: incluindo direitos humanos e comunitário. São Paulo: JUSPODIVM, 2010.

RIBEIRO, Djamila. Zero Hora, vamos falar de racismo? **Carta Capital**, São Paulo, 1º jun. 2015. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/zero-hora-vamos-falar-de-racismo-6431.html>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

ROJO, Roxane. Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. In: NICOLAIDES, Christiane *et al.* (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013, p. 63-78.

RESPOSTA dos haitianos para o apresentador Luciano Huck. Intérpretes: Alinx Daniel; Esdras Hector; Sony Sylveus; Marthathias Barthelus; Compérejerson; Apollon Mardochée. Roteiro: Alinx Daniel; Esdras Hector; Sony Sylveus; Marthathias Barthelus; Compérejerson; Apollon Mardochée. Música: "deafening" Por From Monument To Masses. Curitiba: Youtube, 2016. (3 min.), son., P&B. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rKp5LDeKero>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

RYMES, Betsy. **Communicating beyond language**: everyday encounters with diversity. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2014.

SALES JÚNIOR, Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo Social Revista de sociologia da USP**, v. 18, n. 2, p. 229-258, 2006.

SÁNCHEZ, Andrés. Contraespacios de re-existencia afrodescendiente en Medellín, Colombia. **Wamon – Revista dos alunos do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFAM**, v. 1, n. 1, p. 29-42, 2015.

SANTANNA, Emilio; PRADO, Avenier. Para fugir da crise, haitianos trocam o Brasil pelo Chile. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. s/n. 8 maio 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/05/1768958-para-fugir-da-crise-haitianos-trocam-o-brasil-pelo-chile.shtml>>. Acesso em: 21 maio 2017.

SANTOS, Boaventura. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, Jovania. **Propostas de critérios para elaboração de unidades temáticas e enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-UFPR**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SÃO BERNARDO, Mirelle de. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. **Referenciais curriculares para o ensino de língua espanhola e de língua inglesa**. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

SCHULZ, Lia. **A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 99-110.

DA SILVA, Tomaz. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SOUZA, Lynn de. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. **Formação de professores de línguas-ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

SUGIMOTO, Luiz. O dramático vai e vem dos haitianos: Causadas por fatores econômicos e geopolíticos, idas e vindas são mapeadas por pesquisadora. **Jornal da Unicamp: Edição Web**. Campinas, 16 ago. 2017. Especial. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/08/16/o-dramatico-vai-e-vem-dos-haitianos>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

VIEBROCK, Britta. Just a change of prefix? From inter-to transcultural foreign language learning and back. In: **Slogonizations in Language Education Discourse conference**. 2014, p. 24.

VITANOVA, Gergana. Authoring the self in a non-native language: a dialogic approach to agency and subjectivity. In: HALL, Joan; VITANOVA, Gergana; MARCHENKOVA, Ludmila (Orgs.). **Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning: new perspectives**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p.149-169.

WASELFISZ, Julio. **Mapa da violência: os jovens no Brasil**. 2014. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

ŽIŽEK, Slavoj. **Bem-vindo ao deserto do real!** Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

ANEXOS

Anexo 1



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Autorização para Coleta de Dados

Eu, João Arthur Pugsley Grahl, coordenador do projeto de extensão universitária Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) da Universidade Federal do Paraná, declaro estar ciente dos requisitos da Resolução CNS/MS 466/12 e suas complementares e declaro que tenho conhecimento dos procedimentos/instrumentos aos quais os participantes da presente pesquisa serão submetidos. Assim, autorizo a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado "DISCURSOS DE IDENTIDADE, AGÊNCIA E O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA REFUGIADOS", sob responsabilidade da pesquisadora Renata Franck Mendonça de Anunciação, após a aprovação do referido projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa-Unicamp.

Assinatura e carimbo
Prof. João Arthur Pugsley Grahl
Coordenador do Curso de Letras

Data: 07/10/2015.

Anexo 2

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DISCURSOS DE IDENTIDADE, AGÊNCIA E O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA ADICIONAL PARA REFUGIADOS

Renata Franck Mendonça de Anunciação

Número do CAAE: 50712115.5.0000.5404

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, serve para que você conheça os seus direitos caso concorde em participar dessa pesquisa. Ele é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia este texto com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir se quer participar da pesquisa, ou não. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo. Você continuará tendo aulas de português comigo do mesmo jeito.

Justificativa e objetivos:

Espera-se que, com essa pesquisa, se possa compreender melhor quem são os refugiados recém-chegados ao Brasil, com quais dificuldades eles têm de lidar e

como se relacionam com a comunidade brasileira. Resumindo, como se sentem em relação a sua nova vida no Brasil.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a falar, em entrevistas gravadas em áudio, de sua experiência como refugiado no Brasil, sobre como você se relaciona com outros refugiados e com brasileiros. Além disso, a pesquisadora também gravará algumas discussões na sua sala de aula e pedirá que você preencha um questionário.

Observações:

- As entrevistas serão realizadas em grupos ou individualmente durante as aulas de português do projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) da Universidade Federal do Paraná.
- Se houver necessidade, outros encontros serão organizados em local e horário mais convenientes para você.

Desconfortos e riscos:

Esta pesquisa não apresenta riscos físicos ao participante, mas é possível que você sinta algum desconforto psicológico (como saudades, vontade de chorar) enquanto fala sobre suas experiências como refugiado. Se isso ocorrer, você poderá ficar em silêncio, sair da sala e até mesmo abandonar sua participação na pesquisa. Mesmo que você decida não participar mais da pesquisa, você poderá continuar suas aulas de português comigo, sem problemas.

Benefícios:

Se você decidir participar desta pesquisa, poderá ter aulas de português planejadas para atender as suas necessidades como refugiado no Brasil. Além disso, esta pesquisa poderá ajudar os professores de Português como Língua Adicional a entender quem são refugiados para dar aulas que atendam as necessidades de seus alunos no Brasil.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome verdadeiro não será citado.

Ressarcimento:

Como o estudo será feito durante as suas aulas de português, você não terá despesas extras se decidir participar desta pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Renata Franck Mendonça de Anunciação na Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, localizado na Rua Sérgio Buarque de Holanda, 571- Cidade Universitária -13083-970 - Campinas, SP – Brasil; telefone (19) 35211506; e-mail renatafma@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 13:30hs e das 13:00hs as 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante:

Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data: ____/____/____

(Assinatura do pesquisador)

Rubrica do pesquisador:_____

Rubrica do participante:_____

Anexo 3



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO E ÉTNICO-CULTURAL

DISCURSOS DE IDENTIDADE, AGÊNCIA E O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA ADICIONAL PARA REFUGIADOS

Renata Franck Mendonça de Anunciação

Este questionário que você acaba de receber será usado para conhecer o perfil do aluno do Programa de Extensão PBMIH participante da pesquisa Discursos de Identidade, Agência e o Ensino de Português como Língua Adicional para Refugiados. O estudo em questão terá duração aproximada de uma hora e os procedimentos empregados não provocam nenhum tipo de desconforto. Os voluntários devem ter no mínimo 18 anos.

Sua colaboração será anônima.

Para quaisquer outras informações escreva para a pesquisadora **Renata de Anunciação**:

E-mail: renatafma@gmail.com <mailto:crisinalasaitis@gmail.com>

A seguir você preencherá um formulário socioeconômico e um questionário com dados de interesse sobre cultura e sociedade. Caso sinta-se incomodado em responder a alguma pergunta do questionário, marque as alternativas de não declaração, mas não deixe de responder.

1. Sexo:

- () Masculino
() Feminino

2. Idade:

_____ Anos completos.

3. Estado Civil:

- () Solteiro(a)
() Casado(a)
() Separado(a) / Divorciado(a)
() Viúvo(a)
() Vivo com companheira
() Vivo com companheiro

4. Você tem filhos? Quantos?

_____ menina(s)

_____ menino(s)

5. Nacionalidade

Nome do país: _____

6. Cidade e bairro onde vive no Brasil: _____

7. Em que outros lugares você viveu antes de chegar ao Paraná?

8. Em país de origem você morava na região:

- ☐ Urbana (cidade)
- ☐ Rural (fazenda, sítio, chácara, aldeia, vila agrícola, etc.)

9. Com quem você mora? (múltipla escolha)

- ☐ Pais
- ☐ Cônjuge
- ☐ Companheiro (a)
- ☐ Filhos
- ☐ Sogros
- ☐ Parentes
- ☐ Amigos
- ☐ Empregados domésticos
- ☐ Outros
- ☐ (ou) Sozinho (a)

10. Quantos irmãos e meio-irmãos você tem no total?

- ☐ Nenhum
- ☐ Um
- ☐ Dois
- ☐ Três
- ☐ Quatro
- ☐ Cinco
- ☐ Mais. Quantos ao todo? _____
- ☐ Não sei.

11. Quantos filhos nascidos no Brasil você tem?

- ☐ Nenhum
- ☐ Um
- ☐ Dois
- ☐ Três
- ☐ Quatro
- ☐ Cinco
- ☐ Mais. Quantos ao todo? _____
- ☐ Não sei

12. Atualmente você:

- ☐ Apenas estuda
- ☐ Trabalha e estuda
- ☐ Apenas trabalha
- ☐ Está desempregado (a)
- ☐ Está de licença ou incapacitado de estudar / trabalhar
- ☐ Está aposentado (a)

13. Qual é o seu trabalho ou ocupação principal? _____

14. No seu trabalho principal, você é:

- ☐ Empregado assalariado (exceto empregado doméstico)
- ☐ Empregado doméstico mensalista ou diarista
- ☐ Empregado que ganha por produção (comissão)
- ☐ Estagiário remunerado
- ☐ Bolsista
- ☐ Trabalha por conta própria, é autônomo
- ☐ É dono de negócio, empregador
- ☐ Trabalha em negócio familiar sem remuneração
- ☐ Não trabalho.

() Outro _____

15. Qual é a sua renda familiar mensal?

- () Menos de 1 salário mínimo (até R\$880)
- () De um a dois salários mínimos (entre R\$881 e R\$1.760)
- () De dois a cinco salários mínimos (entre R\$1.761 e R\$4.400)
- () De cinco a dez salários mínimos (entre R\$4.401 e R\$8.800)
- () De dez a quinze salários mínimos (entre R\$8.801 e R\$13.200)
- () Mais de quinze salários mínimos (acima de R\$13.200)
- () Prefiro não declarar

16. Qual a sua participação na vida econômica do grupo familiar?

- () Não trabalho e sou sustentado por minha família ou outras pessoas
- () Trabalho e sou sustentado parcialmente por minha família ou outras pessoas
- () Trabalho e sou responsável apenas por meu próprio sustento
- () Trabalho, sou responsável por meu próprio sustento e ainda contribuo parcialmente para o sustento da família
- () Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família
- () Outra situação

17. Quantas pessoas (contando com você) contribuem para a renda da sua família?

- () Uma
- () Duas
- () Três
- () Quatro
- () Cinco
- () Seis
- () Sete
- () Oito
- () Nove
- () Dez
- () Mais. Quantas? _____

18. Quantas pessoas (contando com você) vivem da renda da sua família?

- () Uma
- () Duas
- () Três
- () Quatro
- () Cinco
- () Seis
- () Sete
- () Oito
- () Nove
- () Dez
- () Mais. Quantas? _____

18. Qual o seu grau máximo de escolaridade?

- () Ensino fundamental incompleto
- () Ensino fundamental completo
- () Ensino médio incompleto
- () Ensino médio completo
- () Ensino superior incompleto
- () Ensino superior completo
- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Pós-Doutorado

19. Quais línguas você fala?

20. Com que frequência você...

	Semanalmente	Ao menos 1 vez por mês	Ao menos 1 vez por ano	Menos que 1 vez por ano	Nunca
Vai ao cinema					
Vai ao teatro					
Vai ao estádio					
Vai ao museu					
Vai ao shopping					
Vai ao parque					
Assiste a shows/concertos					
Pratica esportes					
Vai a bares/ danceterias					

21. Em relação à cor da pele, você se considera:

- ☐ Branco
☐ Pardo
☐ Negro
☐ Amarelo (oriental)
☐ Vermelho (indígena)
☐ Prefiro não declarar

22. Entre seus familiares, há pessoas que tem a cor da pele diferente da sua?

- ☐ Sim, uma
☐ Sim, algumas
☐ Sim, a maioria
☐ Não

23. Entre seus amigos próximos, há pessoas que tem a cor da pele ou nacionalidade diferente da sua?

- ☐ Sim, uma.
☐ Sim, algumas
☐ Sim, a maioria
☐ Não

24. Você convive diariamente com pessoas que tem a cor da pele ou nacionalidade diferente da sua?

- ☐ Sim, com uma pessoa
☐ Sim, com algumas pessoas
☐ Sim, a maioria das pessoas com quem convivo
☐ Não

Quais? _____

25. Você identifica algum preconceito de ordem étnica (por cor da pele ou nacionalidade) na sociedade brasileira? (múltipla escolha)

- ☐ Não
☐ Sim, contra brancos
☐ Sim, contra negros
☐ Sim, contra afrodescendentes de um modo geral
☐ Sim, contra árabes
☐ Sim, contra asiáticos

26. Você já foi vítima de algum tipo preconceito de ordem étnica (por causa da cor da sua pele ou do seu Estado de origem)?

- ☐ Sim
☐ Não

27. Em relação à religião, você diria que é:

- ☐ Ateísta
- ☐ Agnóstico
- ☐ Acredito em Deus mas não sigo nenhuma religião
- ☐ Católico
- ☐ Católico não praticante
- ☐ Protestante (evangélico, batista, mórmon, calvinista, luterano, testemunha de Jeová ou outro)
- ☐ Espírita kardecista
- ☐ Praticante de religião afro-brasileira (umbanda, candomblé)
- ☐ Budista
- ☐ Muçulmano
- ☐ Judeu
- ☐ Tenho outra religião. Qual? _____
- ☐ Prefiro não declarar

28. Você achou este questionário cansativo?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Um pouco

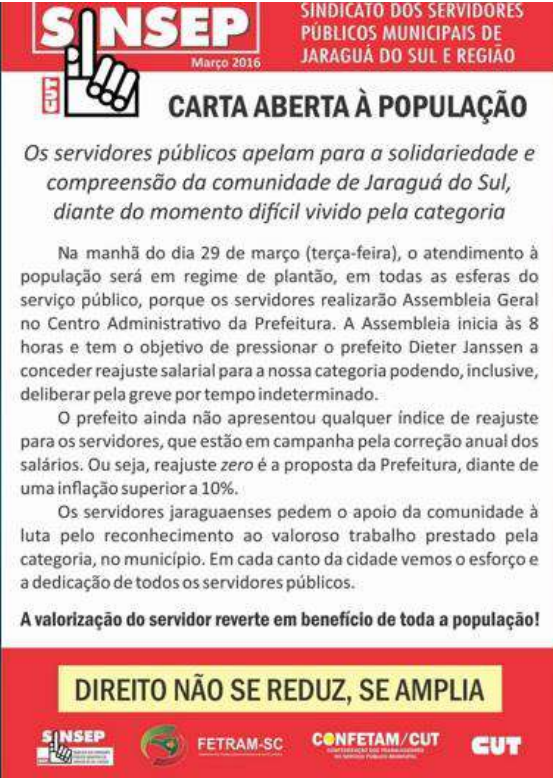
Agradeço a sua colaboração!

Anexo 4

Carta aberta

- Para que ela serve?
- Quais são as características de uma carta aberta?

Slide 1



SINSEP SINDICATO DOS SERVIDORES PÚBLICOS MUNICIPAIS DE JARAGUÁ DO SUL E REGIÃO
Março 2016

CARTA ABERTA À POPULAÇÃO

Os servidores públicos apelam para a solidariedade e compreensão da comunidade de Jaraguá do Sul, diante do momento difícil vivido pela categoria

Na manhã do dia 29 de março (terça-feira), o atendimento à população será em regime de plantão, em todas as esferas do serviço público, porque os servidores realizarão Assembleia Geral no Centro Administrativo da Prefeitura. A Assembleia inicia às 8 horas e tem o objetivo de pressionar o prefeito Dieter Janssen a conceder reajuste salarial para a nossa categoria podendo, inclusive, deliberar pela greve por tempo indeterminado.

O prefeito ainda não apresentou qualquer índice de reajuste para os servidores, que estão em campanha pela correção anual dos salários. Ou seja, reajuste zero é a proposta da Prefeitura, diante de uma inflação superior a 10%.

Os servidores jaraguenses pedem o apoio da comunidade à luta pelo reconhecimento ao valoroso trabalho prestado pela categoria, no município. Em cada canto da cidade vemos o esforço e a dedicação de todos os servidores públicos.

A valorização do servidor reverte em benefício de toda a população!

DIREITO NÃO SE REDUZ, SE AMPLIA

SINSEP **FETRAM-SC** **CONFETAM/CUT** **CUT**

- Quem escreve a carta?
- Para quem?
- Por que a carta é escrita?
- O que é reivindicado?

<http://www.sinseps.org.br/2016/03/23/jaragua-do-sul-carta-aberta-a-populacao/>

Slide 2

Características:

- ▶ **Argumentação** com base em assuntos de interesse coletivo.
- ▶ **Expor opiniões ou reivindicações** acerca de um determinado assunto em público.
- ▶ Forma de **protesto contra um problema**, como alerta, **para conscientizar** a população ou alguém com certa influência acerca de uma problemática específica.

Slide 3

Estrutura de uma carta aberta:

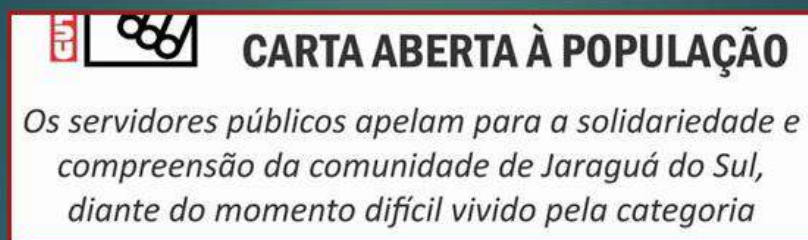
- ▶ **Título**
 - ▶ no qual se evidencia **o destinatário**;
- ▶ **Introdução**
 - ▶ parte em que se **situa o problema** a ser resolvido;
- ▶ **Desenvolvimento**
 - ▶ Diz respeito à análise do problema, no qual há a **apresentação dos argumentos**, fundamentando, portanto, o ponto de vista do(s) emissor(es).
- ▶ **Conclusão**
 - ▶ elemento em que geralmente se **solicita uma resolução** para o assunto em pauta.

Slide 4

Estrutura de uma carta aberta:

► Título

- no qual se evidencia o destinatário;



<http://www.sinseps.org.br/2016/03/23/jaragua-do-sul-carta-aberta-a-populacao/>

Slide 5

Estrutura de uma carta aberta:

► Introdução

- parte em que se situa o problema a ser resolvido;

Na manhã do dia 29 de março (terça-feira), o atendimento à população será em regime de plantão, em todas as esferas do serviço público, porque os servidores realizarão Assembleia Geral no Centro Administrativo da Prefeitura. A Assembleia inicia às 8 horas e tem o objetivo de pressionar o prefeito Dieter Janssen a conceder reajuste salarial para a nossa categoria podendo, inclusive, deliberar pela greve por tempo indeterminado.

<http://www.sinseps.org.br/2016/03/23/jaragua-do-sul-carta-aberta-a-populacao/>

Slide 6

Estrutura de uma carta aberta:

► Desenvolvimento

- Diz respeito à análise do problema, no qual há a apresentação dos argumentos, fundamentando, portanto, o ponto de vista do(s) emissor(es).

O prefeito ainda não apresentou qualquer índice de reajuste para os servidores, que estão em campanha pela correção anual dos salários. Ou seja, reajuste zero é a proposta da Prefeitura, diante de uma inflação superior a 10%.

<http://www.sinsepjs.org.br/2016/03/23/jaragua-do-sul-carta-aberta-a-populacao/>

Slide 7

Estrutura de uma carta aberta:

► Conclusão

- elemento em que geralmente se solicita uma resolução para o assunto em pauta.

Os servidores jaraguaenses pedem o apoio da comunidade à luta pelo reconhecimento ao valoroso trabalho prestado pela categoria, no município. Em cada canto da cidade vemos o esforço e a dedicação de todos os servidores públicos.

A valorização do servidor reverte em benefício de toda a população!

<http://www.sinsepjs.org.br/2016/03/23/jaragua-do-sul-carta-aberta-a-populacao/>

Slide 8

Anexo 5



PBMIH
Português brasileiro para
migração Humanitária

Carta aberta

Leia a carta aberta ao lado e responda as perguntas:

1. Quem escreve a carta?

2. Para quem a carta é escrita?

3. Por que a carta é escrita?

4. O que é reivindicado?



SINSEP
Março 2016

SINDICATO DOS SERVIDORES PÚBLICOS MUNICIPAIS DE JARAGUÁ DO SUL E REGIÃO

CARTA ABERTA À POPULAÇÃO

Os servidores públicos apelam para a solidariedade e compreensão da comunidade de Jaraguá do Sul, diante do momento difícil vivido pela categoria

Na manhã do dia 29 de março (terça-feira), o atendimento à população será em regime de plantão, em todas as esferas do serviço público, porque os servidores realizarão Assembleia Geral no Centro Administrativo da Prefeitura. A Assembleia inicia às 8 horas e tem o objetivo de pressionar o prefeito Dieter Janssen a conceder reajuste salarial para a nossa categoria podendo, inclusive, deliberar pela greve por tempo indeterminado.

O prefeito ainda não apresentou qualquer índice de reajuste para os servidores, que estão em campanha pela correção anual dos salários. Ou seja, reajuste zero é a proposta da Prefeitura, diante de uma inflação superior a 10%.

Os servidores jaraguenses pedem o apoio da comunidade à luta pelo reconhecimento ao valoroso trabalho prestado pela categoria, no município. Em cada canto da cidade vemos o esforço e a dedicação de todos os servidores públicos.

A valorização do servidor reverte em benefício de toda a população!

DIREITO NÃO SE REDUZ, SE AMPLIA






Fonte: <http://www.sinsepjs.org.br/2016/03/23/jaragua-do-sul-carta-aberta-a-populacao/>

5. Com seu colega, escreva dois argumentos e uma reivindicação para colocar na carta aberta para o Luciano Huck.



PBMIH
Português brasileiro para
migração Humanitária

6. Com toda a turma, escreva uma carta aberta para o Luciano Huck, contestando a imagem que ele tem transmitido do Haiti na mídia brasileira.

Ao escrever, considere os aspectos formais da carta aberta:

- Título
- Introdução
- Apresentação de argumentos
- Reivindicação

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

Anexo 6



Haiti: somos mais que isso

Página inicial

- Publicações
- Fotos
- Sobre
- Curtidas

Criar uma Página

 Curtir
  Seguir
  Compartilhar
 ...


Haiti: somos mais que isso
20 de junho de 2016 · 🌐

#caldeirão #lucianohuck #Haiti

CARTA ABERTA AO APRESENTADOR LUCIANO HUCK

Nós , alunos do programa Português Brasileiro para Migração Humanitária da UFPR, gostaríamos de nos posicionar contra a imagem do Haiti apresentada pelo senhor no jornal O Globo, no dia 06/06/2016.

Devido a catástrofes naturais, instabilidade política e crise econômica nas últimas décadas, o Haiti é considerado internacionalmente como um país pobre, mas essa imagem não corresponde à realidade do país inteiro. O senhor, quando descreveu uma suposta realidade haitiana, considerou a favela Cité Soleil (a mais pobre do Haiti) como a realidade de todo o país. Isso é injusto, porque o Haiti tem realidades diversificadas e infraestrutura desenvolvida em outras regiões, longe da capital, Porto Príncipe.

O seu artigo, no jornal O Globo, aumenta o preconceito contra a comunidade haitiana no Brasil, por isso pedimos que o senhor apresente imagens positivas e outras perspectivas do nosso país.

Haiti: somos mais que isso!

 Curtir
  Comentar
  Compartilhar
 


 43
 Ordem cronológica *

28 compartilhamentos

Ver mais 3 comentários


Somos todos Um.


Curtir · Responder ·  1 · 21 de junho de 2016 às 15:23